

Rita Andreia Simões Antunes Marques Fernandes

**Estudo de um Caso de Transição para a Vida Ativa:
Importância da Planificação Centrada na Pessoa**

Dissertação de Mestrado em Educação Especial

Trabalho realizado sob a orientação do **Professor Doutor Miguel Augusto Meneses da Silva Santos**

janeiro 2015

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos os que acreditaram em mim e me ajudaram a concretizar mais uma etapa da minha vida, em especial ao Pedro, que sempre me tem acompanhado e incentivado a seguir em frente e mais além.

Agradecimentos

Ao meu orientador, Professor Doutor Miguel Augusto Santos, por toda a disponibilidade e partilha de conhecimentos, contribuindo assim para o meu crescimento a nível profissional e pessoal.

Um agradecimento muito especial à minha amiga Ana Cardoso, companheira e conselheira desta grande viagem, agradeço-te todas as palavras de apoio e incentivo e toda a força que me deste para realizar este trabalho.

Às minhas amigas Sónia Costa, Cláudia Bacalhau e Sofia Francisco, pela vossa colaboração e partilha de conhecimentos.

Aos meus pais e ao meu filho.

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar.

Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.”

(Madre Teresa de Calcutá)

Estudo de um Caso de Transição para a Vida Ativa: Importância da Planificação Centrada na Pessoa

Resumo

A transição para a vida ativa pode ser considerada o culminar do processo educativo, especialmente para quem necessita de apoios adicionais tanto nesse processo como na participação em sociedade. Jovens com Incapacidade Intelectual, por exemplo, necessitam de apoios de diversa ordem para serem bem sucedidos nesse processo de transição, apoios esses que podem ser estruturados e organizados num plano específico construído à medida do perfil e necessidades de cada jovem. O estudo que apresentamos foca-se, portanto, na utilização de planos centrados na pessoa em alunos com Incapacidade Intelectual. Enquadrados numa abordagem compreensiva sobre o processo de transição para a vida ativa, procedemos a uma conceptualização desta realidade, identificando formas de intervenção, opiniões, respostas para uma adequada inserção na vida pós-escolar e profissional que possam garantir a estes jovens uma maior qualidade de vida. Os resultados obtidos demonstraram que a implementação de um plano centrado na pessoa contribui para a aquisição de um vasto leque de competências e habilidades pessoais de forma a permitirem uma transição mais eficaz para a vida ativa e consequente entrada no mundo do trabalho. No entanto, o processo de transição só se torna eficaz com a participação e envolvimento de um conjunto de profissionais e outros intervenientes (alunos, pais, professores, técnicos, escola, comunidade e serviços) neste processo tão complexo.

Palavras-chave: Planificação Centrada na Pessoa, Transição para a Vida Ativa, Incapacidade Intelectual

Estudo de um Caso de Transição para a Vida Ativa: Importância da Planificação Centrada na Pessoa

Abstract

Transition to active life can be considered as the culmination of the educational process, especially those who need additional support in this process, as well as in participation in society. For instance, young people with Intellectual Disability require support of various kinds to be successful in this transition process. This help can be structured and organized in a specific plan, built according to the profile and needs of each juvenile. Therefore, the present study focuses on the use of a *person-centered planning* for students with Intellectual Disability. For studying the process of transition to active life in a comprehensive approach, we proceeded to a conceptualization of this reality, identifying forms of intervention, opinions and responses for proper insertion in after-school and professional life that can ensure these young people a higher quality of life. Our results showed that the implementation of a person-centered plan contributes to the acquisition of a wide range of personal skills and abilities, which allow a more effective transition to active life and consequently, to the entry into the world of work. However, this transition process only becomes effective with the participation and involvement of a wide range of professionals and other players (students, parents, teachers, coaches, school, and community services) in this complex process.

Keywords: Person-centered planning, Transition to Active Life, Intellectual Disability

Índice

Dedicatória	III
Agradecimentos.....	V
Resumo.....	VII
Abstract	IX
Índice de Figuras	XIII
Abreviaturas	XV
INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I.....	21
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	21
1 Evolução do Conceito de Incapacidade Intelectual.....	23
1.1 Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)	25
1.2 Conceito de Qualidade de Vida.....	28
1.3 Autodeterminação.....	30
2 Transição para a vida ativa e o papel da pessoa com incapacidade na sociedade	32
2.1 Planificação Centrada na Pessoa – uma abordagem ecológica	33
2.2 Plano Individual de Transição.....	40
3 Contexto legislativo da transição para a vida pós-escolar	42
CAPÍTULO II.....	45
ESTUDO EMPÍRICO.....	45
1 Metodologia	47
1.1 Âmbito da Investigação e Objetivos	48
1.2 Método.....	49
2 Instrumentos e Procedimentos	50
3 Participantes e Contextos.....	52
3.1 Caracterização e história desenvolvimental do sujeito	52
3.2 Perfil de Funcionalidade	53
3.3 A família	56
3.4 A turma e a escola	57
3.5 Contextos de transição.....	57
4 Elaboração e Implementação do Plano Centrado no Aluno	58
4.1 Processo de Avaliação de Necessidades de Suporte.....	62

4.2 Descrição dos apoios implementados e análise da sua eficácia	62
CONCLUSÕES	69
BIBLIOGRAFIA	73
ANEXOS	85
ANEXO 1 – Termo de Consentimento ao Órgão de Gestão do Agrupamento de Escolas onde o trabalho foi desenvolvido	87
ANEXO 2 – Termo de Consentimento da Encarregada de Educação	91
ANEXO 3 – Termo de Consentimento da empresa onde foi efetuado o estágio.....	95
ANEXO 4 – Planificação Centrada na Pessoa.....	99
ANEXO 5 – Grelha de avaliação das tarefas e objetivos no local de estágio	105
ANEXO 6 – Ficha de avaliação do aluno	111
ANEXO 7 – Ficha de auto avaliação	115
ANEXO 8 – Guião de entrevista à supervisora do estágio.....	119
ANEXO 9 – Guião de entrevista ao aluno	123
ANEXO 10 – Guião de entrevista à encarregada de educação antes da intervenção.....	127
ANEXO 11 – Guião de entrevista à encarregada de educação no final do ano letivo após intervenção	131

Índice de Figuras

Figura 1 - Modelo Conceptual do Funcionamento Humano (Schalock et al., 2010).....	27
Figura 2 - Quatro componentes da Avaliação das Necessidades de Apoio, Planificação e Processo de Monitorização (Adaptado por: Thompson et al. (2004, p.79).....	39

Abreviaturas

AAIDD – Associação Americana de Incapacidades Intelectuais e Desenvolvidas

AAMR – Associação Americana de Retardo Mental

APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

CEI – Currículo Específico Individual

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

CIF-CJ - Classificação Internacional de Funcionalidade versão Crianças e Jovens

GIP – Gabinete de Inserção Profissional

II – Incapacidade Intelectual

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

PCP – Planificação Centrada na Pessoa

PEI – Programa Educativo Individual

PIT – Plano Individual de Transição

QV – Qualidade de Vida

SIS – Escala de Intensidade de Apoios

TIC – Tecnologias de Apoio e Informação

INTRODUÇÃO

A nossa investigação partiu da necessidade de incentivar um jovem a construir um percurso de vida baseado nas suas expetativas, de forma a facilitar a sua transição para a vida ativa e consequente entrada no mundo do trabalho. Para que tal fosse possível foi elaborado um Plano Centrado no Indivíduo. Como ponto de partida para a nossa investigação colocámos a seguinte questão: *Quais os benefícios da implementação de um Sistema de Suportes na preparação para a transição para a vida ativa de jovens com Incapacidade Intelectual, através da Planificação Centrada na Pessoa?*

O presente estudo encontra-se dividido em duas partes. Na primeira efetuámos uma revisão teórica do estado da arte da investigação nesta área do conhecimento. Para tal, começámos por descrever a evolução do conceito de Incapacidade Intelectual (II) e a consequente relação com o modelo do funcionamento humano salientando as suas implicações práticas. Seguidamente, apresentamos a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que consiste num referencial de avaliação das necessidades individuais (WHO, 2002) e claramente articulado com esta nova forma de olhar para a incapacidade intelectual.

Apresentamos também a definição de qualidade de vida (QV), pois este conceito atualmente é tido como um marco de referência para definir os objetivos no âmbito da educação especial e inclusiva (Schalock & Verdugo, 2002; Turnbull *et al.*, 2006). Neste tema referimos também a questão do trabalho por parte das pessoas com incapacidade, enquanto parte integrante da QV.

Seguidamente, é abordada a questão da autodeterminação que tem sido demonstrada como conceito também intrínseco e fundamental no desenvolvimento de pessoas com incapacidade e que lhes permite estipular metas e serem capazes de tomar a iniciativa para alcançar os seus objetivos.

Estas temáticas irão permitir que haja um melhor entendimento da importância da transição para a vida ativa, assim como do papel da pessoa com incapacidade na sociedade. De referir que a problemática da transição da escola para a vida ativa é comum a todos os indivíduos adolescentes, com ou sem incapacidade intelectual, e que a pessoa com II é igualmente útil em termos profissionais. A inserção no mercado de trabalho permite o desenvolvimento das suas capacidades ao

estabelecer uma relação afetivo-profissional, que lhe reforça o sucesso e lhe atenua o insucesso (De la Blétiere, 1997, *in* Pestana, 2011). Tendo em conta este entendimento da pessoa com II, mencionamos a importância da planificação centrada na pessoa (PCP), que nos desafia a descobrir e desenvolver os talentos de cada um, assim como desenvolver um plano de ação que expresse esses talentos, através do desenvolvimento de um suporte grupal. Este plano pode ser atingido através da elaboração de um plano individual de transição (PIT) que não é mais que uma tentativa de consolidação dos desejos do sujeito, que visa promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária (Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC], 2008).

Na segunda parte, descrevemos os objetivos que conduziram à realização desta investigação, apresentando a metodologia adotada, tipo de estudo desenvolvido e instrumentos utilizados na recolha de dados, bem como os procedimentos utilizados durante todo o processo. Será também apresentada a caracterização do sujeito e dos contextos onde o trabalho teve lugar, seguida da descrição de todo o processo com base nas componentes da avaliação, planificação e monitorização. Por último, serão apresentados os resultados obtidos com a aplicação do plano.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 Evolução do Conceito de Incapacidade Intelectual

A *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) é a associação mundial que se dedica há mais tempo ao estudo dos aspetos associados à Incapacidade Intelectual (II). Esta associação tem reconhecido inúmeras designações e definições do conceito. No início dos anos 20 eram usadas diversas terminologias como deficiência mental, atraso mental, associadas a atraso no pensamento, performance mental interior, lentidão mental¹ (Wehmeyer *et al.*, 2008). Não obstante, o termo mais utilizado foi o de atraso mental que teve várias definições, nomeadamente a discrepância entre a idade cronológica e a idade mental ou uma diminuição da performance cerebral como resultado de limitações do funcionamento humano. De referir que as primeiras definições se centravam na falta de adaptação social ao meio ambiente em que os indivíduos estavam inseridos (Luckasson *et al.*, 1992, *cit in* Verdugo & Bermejo, 2001) e encaravam o atraso mental como um defeito pessoal. As visões posteriores já percepcionam o “atraso mental” como o ajustamento (ou falta dele) entre a pessoa e o meio que o rodeia.

Em 1992, o termo mais corrente era o de atraso mental. Nessa altura operou-se uma grande mudança na definição, surgindo uma nova perspetiva focalizada em aspetos sociais, ambientais e outros. Assim, as necessidades de apoio eram definidas de forma a igualar a funcionalidade da pessoa, centralizando-se no que a sociedade lhe pode oferecer (Verdugo, 2003). Ainda de acordo com este autor, o atraso mental era definido como um rendimento intelectual significativamente abaixo da média, que coexiste com limitações em dois ou mais domínios do comportamento adaptativo.

A criança com deficiência mental apresenta um ritmo de desenvolvimento mais lento e algumas limitações na aprendizagem, no entanto poderá ter um

¹ Este ponto aborda, essencialmente, a evolução do conceito na literatura norte-americana. Em Portugal, apesar de se ter seguido em larga medida os critérios da AAMR, nunca foram correntes as designações utilizadas por essa associação. Assim, a designação “Atraso Mental” (tradução direta de *Mental Retardation*) nunca foi comum, preferindo-se “Deficiência Mental” (que traduzido em Inglês seria *Mental Deficiency*) designação pouco comum na literatura norte-americana. Atualmente, também unânime a utilização da designação “Incapacidade Intelectual”, havendo quem prefira “Dificuldade Intelectual”. No entanto, deve-se sublinhar que tanto os que defendem a primeira designação como os que defendem a segunda se baseiam e defendem a definição operativa da AAIDD.

funcionamento igual ou semelhante ao de uma criança sem deficiência com uma idade inferior (Luckasson *et al.*, 2002). A partir de 1992, a classificação e caracterização da deficiência mental passa a ser efetuada de acordo com os apoios necessários para que seja realizada uma adaptação adequada do indivíduo ao contexto ou às aprendizagens. Desta forma, a escola tem um papel fundamental na rentabilização dos apoios e na potencialização das capacidades funcionais do indivíduo.

A diversidade de disciplinas e modelos conceptuais e epistemológicos que abordam a deficiência mental, bem como a heterogeneidade em torno desta população, tem criado falta de consenso na sua definição (Ferreira, 2008). Em 2007, a American Association on Mental Retardation (AAMR) altera a sua nomenclatura para AAIDD (*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*) e em 2010 a expressão “*mental retardation*” é substituída por “*intellectual disability*”. A AAIDD apresentou uma definição operacional de Incapacidade Intelectual, onde se refere que “a Incapacidade Intelectual é caracterizada por limitações significativas ao nível do funcionamento intelectual, bem como o comportamento adaptativo, expresso em competências conceptuais, sociais e de adaptação, sendo que esta incapacidade surge antes dos 18 anos de idade” (Schalock *et al.*, 2007).

A mudança mais substancial encontra-se no foco da definição, pois enquanto o atraso mental se referia, essencialmente, a uma condição interna da pessoa, a II refere-se a um modo de funcionamento (que é largamente dependente de fatores contextuais, ambientais e pessoais), não apenas a uma condição específica da pessoa. Mantêm-se os três critérios de diagnóstico essenciais (funcionamento intelectual, comportamento adaptativo e idade de aparecimento) mas a principal diferença relativamente à definição de 1992 refere-se ao facto de não existir um número mínimo pré-determinado de áreas em que as limitações do comportamento adaptativo se devem manifestar (Ferreira, 2008).

Shalock (2004) apresentou um novo paradigma da incapacidade constituído por quatro componentes: as limitações funcionais, o bem-estar pessoal, os suportes individuais, e a competência pessoal e adaptação. Estas refletem não só uma nova forma de pensamento acerca da incapacidade, mas também uma maior valorização

dos aspetos ecológicos e sociais de incapacidade, podendo trazer implicações nas políticas e práticas.

1.1 Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)

A CIF, a mais recente proposta da Organização Mundial de Saúde (OMS), descreve o funcionamento humano baseando-se num modelo biopsicossocial, contrariamente à perspetiva biomédica defendida anteriormente pela *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps* (ICIDH). Hurst (2001, p.67), defende que “a CIF, se usada adequadamente, suporta o modelo dos direitos relativos às deficiências e incapacidades e irá ajudar-nos a recolher provas que mostram como a nossa vida realmente é”. Também afirma oficialmente que “a incapacidade decorre do impacto que os fatores ambientais têm na deficiência e funcionalidade”. Ao reconhecer que os fatores ambientais têm um papel central houve uma alteração do *locus* do problema, modificando assim o foco da intervenção do indivíduo para o ambiente em que vive. A incapacidade passa a ser vista como o resultado de uma interação das características de uma pessoa com os fatores ambientais (Schneidert *et al.*, 2003).

A CIF é percebida como um referencial para a avaliação de necessidades individuais e é composta por um conjunto de características que fazem com que seja considerada um referencial ideal de suporte ao desenvolvimento e implementação de processos de avaliação de necessidades (WHO, 2002).

De acordo com a CIF (WHO, 2001), o modelo de funcionamento humano é composto por quatro componentes: estruturas do corpo, funções do corpo, atividades pessoais e participação social. A CIF está organizada em duas partes e, por sua vez, cada uma destas em duas componentes. A primeira parte refere-se à Funcionalidade e Incapacidade onde podemos identificar a componente Corpo que inclui uma classificação para as funções dos sistemas orgânicos e outra para as estruturas do corpo; e a componente Atividade e Participação que se refere a todos os domínios referentes aos aspetos da funcionalidade individual e social. A segunda parte refere-se aos Fatores Contextuais onde identificamos a componente Fatores Ambientais,

referentes ao ambiente imediato e geral do indivíduo; e a componente Fatores Pessoais que, embora sendo um componente dos Fatores Contextuais, não se encontra classificado na CIF devido à sua grande variação social e cultural.

Estes componentes da Funcionalidade e Incapacidade da CIF podem ser apresentados de duas formas diferentes. Podem ser utilizados para indicar problemas, como incapacidade, limitação da atividade ou restrição de participação sendo designadas pelo termo genérico *deficiência*; ou podem indicar aspetos não problemáticos da saúde e dos estados relacionados com ela, resumidos sob o termo *funcionalidade* (OMS, 2004).

Para compreender o funcionamento de uma pessoa com incapacidade e a definição constitutiva do termo de incapacidade intelectual é preciso avaliar todas as dimensões do funcionamento, assim como os fatores de impacto.

Na conceptualização da CIF, podemos identificar o modelo multidimensional proposto por Schalock e os seus colegas (2010). Estes referem que a incapacidade deve ser considerada como o resultado das relações existentes entre a capacidade da pessoa e o contexto em que ela se insere. O modelo, representado na figura 1, refere 5 dimensões, sendo que a primeira dimensão está relacionada com as capacidades intelectuais: a inteligência é uma capacidade mental, que tem que ser analisada de uma forma profunda, ou seja, como a capacidade de analisar e compreender o meio onde vivemos (adaptação ao meio) (Gottfredson, 1997, cit *in* Wehmeyer, Buntinx, Lachapelle, Luckasson, Schalock, Verdugo *et al*, 2008). A segunda dimensão relaciona-se com o comportamento adaptativo que diz respeito às competências sociais e práticas que as pessoas aprendem no seu dia-a-dia (Luckasson *et al.*, 2002). As limitações no comportamento adaptativo estão associadas ou são “compensadas” por outras áreas mais fortes e é importante analisar e avaliar estes pontos fortes e fracos sempre em contexto comunitário e cultural. A terceira dimensão está relacionada com a saúde e bem-estar físico, mental e social. A saúde é uma componente do funcionamento humano que pode influenciar de forma direta ou indireta as restantes dimensões do funcionamento humano, podendo variar de pessoa para pessoa. A quarta dimensão está relacionada com a participação: na avaliação do nível de participação da pessoa na sociedade, as suas forças ou limitações podem ser avaliadas através da observação direta das atividades diárias. A quinta dimensão está

relacionada com o contexto: os fatores contextuais incluem os fatores ambientais e pessoais que representam todo o background da vida da pessoa. A avaliação dos contextos é fundamental para a compreensão do funcionamento de cada indivíduo. Os ambientes podem proporcionar várias e diversas oportunidades de aprendizagem e melhorar assim o seu bem-estar. Relativamente aos fatores pessoais é importante que haja congruência entre o ambiente e o próprio indivíduo e é igualmente importante respeitar as suas convicções sociais, políticas e os direitos económicos.

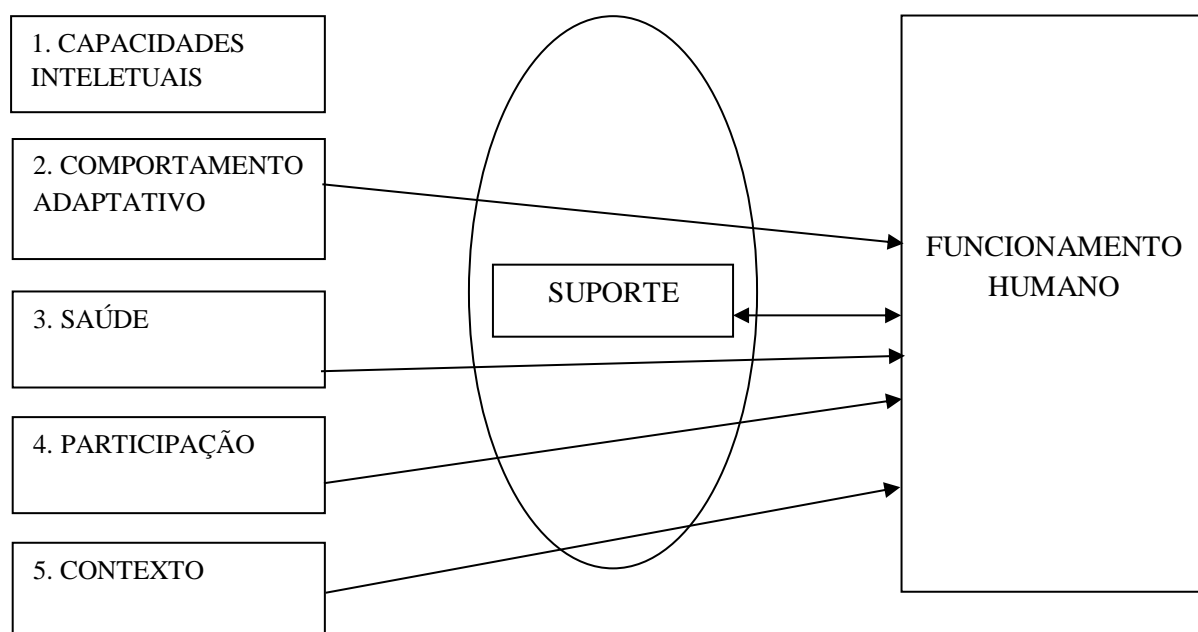


Figura 1 - Modelo Conceptual do Funcionamento Humano (Schalock et al., 2010)

A mudança inerente à introdução do termo Incapacidade Intelectual (II) teve um impacto profundo na forma como a sociedade responde aos sujeitos com II. A adoção deste termo implica uma compreensão da incapacidade com as perspetivas ecológicas e multidimensionais, que requerem que a sociedade responda a estas pessoas com intervenções focadas nas competências individuais assim como no suporte social (Whemeyer *et al.*, 2008).

1.2 Conceito de Qualidade de Vida

O conceito de qualidade de vida é muito recente e surge ligado a conceitos como os de saúde, satisfação, bem-estar e felicidade. Schalock e Verdugo (2002) afirmam que o conceito de qualidade de vida tem sido utilizado principalmente nos campos da educação, saúde e serviços sociais. Os autores expõem que o significado e a aplicação de qualidade de vida variam de acordo com o contexto em que são utilizados (ex. avaliação, política social, política de saúde, preferências individuais). Podemos ainda referir que o conceito também pode variar entre grupos específicos, como crianças, adultos, mulheres, pessoas com deficiência física e entre representantes de diferentes camadas sociais.

Este conceito tem sido claramente proposto nos últimos anos como um marco de referência para definir os objetivos no âmbito da educação especial e inclusiva para alunos com necessidades educativas especiais (NEE) (Schalock, Verdugo, 2002; Turnbull *et al.*, 2006).

Brofenbrenner (1989), na sua teoria dos sistemas ecológicos, enfatiza a complexidade da natureza humana na perspetiva do desenvolvimento, defendendo os modelos que evidenciam o caráter biopsicossocial do indivíduo. O autor defende que o desenvolvimento acontece dentro do conjunto de dimensões biopsicossociais onde o indivíduo se organiza e dá significado à sua estrutura de existência. Com base nesta teoria, o conceito de qualidade de vida surge como uma condição biopsicossocial de bem-estar, da qual fazem parte as experiências humanas, objetivas e subjetivas, bem como as dimensões individuais e sociais num determinado momento sócio-histórico (Sousa *et al.*, 2007).

A OMS elaborou uma definição de qualidade de vida baseada neste modelo teórico. A qualidade de vida é vista como a percepção que o indivíduo tem sobre o lugar que ocupa na vida, num determinado contexto cultural e sistemas de valores em que vive, sendo o resultado da interação entre os seus objetivos e expectativas e os indicadores objetivos disponíveis para o seu ambiente social e cultural (WHOQOL Group, 1998). Desta forma, a OMS propõe a CIF como modelo operativo de caracterização da funcionalidade do indivíduo, evidenciando as limitações da

atividade e as restrições que o sujeito tem na participação quando as suas características biopsicológicas e as do contexto onde se insere interagem entre si, ao invés de avaliar as alterações que ocorrem ao nível das estruturas ou das funções do indivíduo (Sousa *et al.*, 2007).

Ao longo dos tempos a pessoa com incapacidade tem vindo a conquistar o seu lugar na sociedade, conseguindo assim lugar no mundo do trabalho. No entanto, estes indivíduos necessitam de condições de trabalho de acordo com as suas características, de forma a poderem exercer as suas funções e demonstrar o seu potencial (Schwarz & Haber, 2006). As pessoas com incapacidade devem ter direito à igualdade de oportunidades de acesso, para que possam conquistar e desenvolver o seu trabalho, que, sempre que possível, deve corresponder à sua própria escolha e trazer-lhe qualidade de vida sustentável. A qualidade de vida é conseguida quando as necessidades básicas são atingidas e se tem igualdade de oportunidades de prosseguir e atingir objetivos.

No final dos anos 60, com a criação das organizações políticas e dos movimentos sociais das pessoas com incapacidade, dá-se a rejeição do modelo individual em vigor na visão e na abordagem à deficiência, fundando-se aquilo que ficou designado por “modelo social”, caracterizado por defender que as deficiências e incapacidades devem ser interpretadas como um problema não apenas pessoal, mas também e sobretudo, social e político (Barton, 1993; Finkelstein, 2001; Oliver, 1992, 1991, 1986).

É um dever de todos agir e contribuir para o bem comum e para a construção de uma sociedade inclusiva, que não é nada mais do que a consequência da visão social de um mundo democrático, onde se anseia respeitar os direitos e deveres. Na sociedade todos somos iguais e a limitação de um indivíduo não pode fazer com que os seus direitos sejam reduzidos. As pessoas com incapacidade são cidadãos e fazem parte da sociedade, e esta tem que estar preparada para lidar com a diversidade humana (Schwarz & Haber, 2006). No entanto, continuam a existir desigualdades no que diz respeito ao acesso ao mundo do trabalho: observa-se uma sobrerrepresentação das pessoas com incapacidade em empregos sem remuneração, níveis de rendimento e salários inferiores, e no trabalho não qualificado, ou a reprodução de alguns aspetos da condição de exterioridade, relativamente ao

mercado de trabalho global em situações de emprego protegido (Abbas, 2003; Barton, 1993; Blanc, 1999;).

De acordo com Schwarz & Haber (2006), para uma empresa, a contratação do profissional com incapacidade contribui para humanizar as relações no ambiente laboral, uma vez que o ambiente organizacional melhora significativamente, existe maior satisfação em trabalhar, aumenta a solidariedade entre os colegas, a produtividade aumenta e o ser humano cresce, favorecendo a criação de novos valores. Para as pessoas com incapacidade que são contratadas os benefícios também são significativos. Ser reconhecido como um profissional com independência financeira e autorealização faz com que se sinta incluído na comunidade, tenha autoestima elevada, além de apresentar maior autonomia nas atividades do dia a dia. Ter um papel participativo numa sociedade produtiva, informada, culta, moderna, fá-lo sentir-se um cidadão como qualquer outro (Schwarz & Haber, 2006).

Hoje em dia é cada vez mais frequente depararmo-nos com pessoas com deficiência que exercem funções nas mais diferentes áreas (por exemplo, no desporto). Com o decorrer dos tempos, a capacidade de aceitação por parte da sociedade face a estes indivíduos, tem vindo a aumentar fazendo com que se torne mais fácil compreender que apresentar uma deficiência não é sinónimo de limitação, mas sim de superação (Schwarz e Haber, 2006). Isto deve-se à reformulação da legislação e ao aumento de programas de Responsabilidade Social nas entidades empregadoras.

1.3 Autodeterminação

De acordo com Field e Hottman, (1994, cit *in* Wehmeyer, 2005) a autodeterminação é definida como a capacidade que o indivíduo tem para definir e atingir objetivos baseados num conhecimento e valorização dele próprio. Wehmeyer (2007) refere que para educar para a autodeterminação é necessário perceber o que significa ser autodeterminado. A autodeterminação está intimamente relacionada com o comportamento intencional, com a escolha intencional. As escolhas têm como objetivo melhorar a qualidade de vida das pessoas que sendo autodeterminadas,

melhoram devido à vontade própria e não à vontade dos outros. A autodeterminação é definida por Ward (1998) como um conjunto de atitudes que permitem a cada pessoa estabelecer metas e ser capaz de tomar iniciativa para alcançar os objetivos. Jovens com competências de autodeterminação têm maior possibilidade de obter sucesso na transição para a vida adulta, onde se inclui o emprego e a vida social (Wehmeyer & Agran 2000; MacDonnel & Herdman, 2009), possibilitando a sua participação ativa no processo de planeamento de transição.

Na maior parte dos casos e para a maioria dos cidadãos, este processo desenrola-se ao longo do seu crescimento, com mais ou menos possibilidades e sucesso. No caso de pessoas com Incapacidade Intelectual este processo precisa muitas vezes de maior atenção, sendo necessário criar um plano de transição para uma vida mais autónoma, pensado especificamente para cada indivíduo, tendo em conta as suas capacidades, necessidades, motivações, valores e o meio envolvente. Só através de uma programação adequada será possível uma integração da forma mais normalizada possível, no mercado de trabalho e na vida em sociedade (Alonso & Jenaro, 2002).

Wehmeyer, em 2005, apresentou a sua análise sobre a autodeterminação de indivíduos com incapacidades severas, reavaliando os seus significados. Concluiu que não é fácil medir e avaliar a autodeterminação sem indicadores autoreportados, sendo que estes são muito difíceis de alcançar com pessoas com incapacidades severas. Hughes e Agran (2000, cit *in* Wehemeyer, 2005), concluíram que os professores consideram que os alunos devem desenvolver competências de autodeterminação e trabalham nesse sentido. Para além disso referem que os professores têm menos expetativas relativamente a alunos com incapacidades, pelo que promovem menos estas competências neste grupo. Outro estudo, mais recente, utilizou um teste sobre qualidade de vida sendo que uma das dimensões era a autodeterminação. Este estudo revelou que os familiares e professores desvalorizam este conceito, no que diz respeito às pessoas com deficiência (Shalock *et al.*, 2005). Ou seja, existe uma ideia generalizada de que as pessoas com incapacidade não podem ser ou tornar-se autodeterminadas.

Wehmeyer, Agran e Hughes, (2000) concluíram que um papel essencial dos professores com estes alunos é ajudá-los a serem mais autodeterminados, ensinando-

os assim a expressar as suas preferências, implementando e dando instruções que promovam o seu envolvimento na resolução de problemas e tomada de decisões.

2 Transição para a vida ativa e o papel da pessoa com incapacidade na sociedade

Um dos aspetos que mais importância tem vindo a adquirir nos últimos anos é a problemática da transição da escola para a vida ativa de adolescentes e jovens, com o máximo de autonomia e responsabilidade. A problemática da transição da escola para a vida ativa é comum a todos os indivíduos adolescentes, com ou sem incapacidade intelectual, já que têm de estar dotados das competências necessárias para decidir, o mais autonomamente possível, sobre o seu futuro, onde se inclui a profissão, de acordo com as suas aptidões, interesses, necessidades, motivação, entre outros aspetos que os rodeiam (Claudino, 1997). Jovens e adultos com deficiência intelectual foram considerados como tendo capacidade para trabalhar na comunidade (Bolton, 1982). Para qualquer indivíduo, uma das suas maiores realizações é a profissional. Na prática, o que muitas vezes se observa, é o carácter excecional desse mesmo direito, quando aplicado à população deficiente (Ribeiro, 1992).

De acordo com a Constituição da República Portuguesa, no artigo 58.º, o direito ao trabalho é tido como um dos direitos fundamentais do homem: “Todos têm direito ao trabalho”. Hoje em dia, o conceito de trabalho ultrapassa uma perspetiva meramente económica que o caracterizou em épocas passadas, não se restringindo apenas à satisfação das necessidades básicas de subsistência ou acumulação de bens materiais. Durante o século XX, tomou-se consciência das conotações psicológicas e sociais que o trabalho envolve. Ter um emprego pode contribuir para a realização e valorização pessoal, para o prestígio, a dignidade humana e a participação social. Participar no mundo de trabalho permite às pessoas alcançar a sua realização como ser humano e social. Também para a pessoa com deficiência, o trabalho assume um valor inegável, na medida em que desenvolve a noção de competência, autoestima, respeito e identidade pessoal, permitindo desta forma a independência pessoal e a participação efetiva na sociedade, não obstante a sua desvantagem física ou psíquica.

É certo que as pessoas com deficiência apresentam limitações, mas estas não têm que ser vistas como impeditivas para o trabalho. As dificuldades que apresentam na concretização de algumas tarefas não impedem a realização de outras.

É inquestionável a importância de um emprego na realização de qualquer indivíduo, em particular para a sua autoestima. Para a pessoa com deficiência, em particular, assume um papel terapêutico fundamental no desenvolvimento das suas capacidades ao estabelecer uma relação afetivo-profissional, que lhe reforça o sucesso e lhe atenua o insucesso (De la Blétiere, 1997 cit *in* Pestana, 2011).

2.1 Planificação Centrada na Pessoa – uma abordagem ecológica

Hoje em dia há uma necessidade de mudança nas realidades escolares. É necessário aumentar a participação dos alunos e não centrar a aprendizagem apenas nos professores. Quando se muda o paradigma de ensino é provável que, numa fase inicial, os alunos não se consigam colocar num papel muito ativo. É necessário explorar as necessidades e objetivos pessoais, testar as razoabilidades das necessidades/objetivos, satisfazer algumas necessidades na escola/casa/comunidade, avaliar a performance dos resultados e a possível reformulação destes, e ir implementando os novos objetivos (reformulados) que vão surgindo.

Os profissionais devem, por um lado, encorajar o aluno a descobrir as suas próprias capacidades e competências e, por outro, devem despender o tempo necessário com o aluno e suas famílias de maneira a compreenderem os seus desejos e necessidades. Desta forma, garante-se que o planeamento da transição tem como ponto fulcral o aluno: por um lado, é dotado de competências para participar ativamente e, por outro, os seus interesses e necessidades são o ponto de partida do planeamento seguinte, aliás como é recomendado pela *European Agency for Development in Special Needs Education* (EADSNE) (2002).

Uma planificação baseada no futuro da pessoa é um instrumento que auxilia no desenvolvimento de um conjunto emergente de convicções e valores designado Abordagem Centrada na Pessoa (Projeto Horizonte, 2001). Estas práticas contrastam com as convicções dominantes e as práticas no campo da deficiência conhecidas por

Abordagens Centradas no Sistema. Uma planificação centrada na pessoa instiga-nos a assumir a orientação da vida das pessoas, aprendendo a identificar os seus interesses, talentos e desejos. À medida que aprendemos a olhar para as pessoas de um modo diferente e começamos a imaginar o que é a vida através dos seus olhos e experiências, podemos então começar a idealizar uma vida, onde estas possam expressar os seus talentos e interesses. Esta abordagem para o desenvolvimento centrado na pessoa incita-nos a construir uma rede de apoio constituída por pessoas interessadas que trabalham na implementação dos ideais. Um dos grandes desafios que surge quando desenvolvemos uma visão pessoal é a criação e o acompanhamento de um grupo de apoio ao longo do tempo. Para a prestação desses serviços de apoio, os grupos recorrem aos recursos do sistema.

O desenvolvimento centrado na pessoa desafia-nos a: descobrir e desenvolver os talentos de cada pessoa, desenvolver uma visão que expresse esses talentos, criar um grupo de apoio que realize estes ideais, criar uma rede comunitária de aceitação e provocar mudanças nos serviços para que estes passem a dar uma resposta mais eficaz aos interesses das pessoas.

O termo planeamento centrado na pessoa (PCP) diz respeito a “um conjunto de abordagens com o intuito de organizar e guiar as alterações na comunidade em conjunto com as pessoas com incapacidades e suas famílias e amigos” (Turnbull & Kim, 2004, p.5). Já Marrone, Hoff e Helm (1997) definiram o PCP como sendo uma filosofia focada inteiramente nos interesses do sujeito com incapacidade, não se tratando de um processo formal, mas sim de uma forma de proceder e de se relacionar com a pessoa. Refere-se a abordagens para capacitar pessoas com incapacidade, assim como ao papel relevante das suas famílias, sendo um dos seus objetivos reunir todos os recursos disponíveis na comunidade (Miner & Bates, 1997a; Whitney-Thomas *et al.*, 1998; cit in Rasheed, Fore III & Miller, 2006).

A PCP não ignora a incapacidade da pessoa, simplesmente muda o foco para a procura das suas capacidades pessoais (entre amigos, família, comunidade e serviços sociais) (O'Brien *et al.*, 1997). Everson (1996) refere que na PCP o que uma pessoa necessita ou é respondido através do encaminhamento para um serviço, ou é modificado um serviço já existente ou é criado um serviço. De uma forma global, todas as práticas pretendem reduzir o isolamento e segregação, estabelecendo

amizades, aumentando oportunidades de realizar atividades pretendidas, desenvolvendo competências e promovendo o respeito (Holburn, 2002, cit *in* Rasheed, Fore III & Miller, 2006).

Schwartz, Holburn e Jacobson (2000) identificaram oito pontos-chave no planeamento centrado no indivíduo: 1) As atividades, serviços e apoios de cada indivíduo são baseados nos seus sonhos, interesses, preferências, pontos fortes e capacidades; 2) As pessoas (ou pessoa) importantes para esse indivíduo são incluídas no planeamento do estilo de vida e são-lhe dadas oportunidades de exercer controlo e tomar decisões informadas; 3) A pessoa faz escolhas significativas, com decisões baseadas nas suas experiências; 4) A pessoa utiliza, sempre que possível, apoios naturais e da comunidade; 5) As atividades, os apoios e os serviços encorajam o desenvolvimento de capacidades para atingir relações pessoais, inclusão na comunidade, dignidade e respeito; 6) As oportunidades e experiências da pessoa são maximizadas e a flexibilidade é incrementada dentro de limites existentes impostos por restrições e financiamentos; 7) O planeamento é colaborativo e recorrente e envolve uma dedicação constante do indivíduo; 8) O indivíduo sente-se satisfeito com as suas relações, com o seu lar e com a sua rotina diária.

Vários estudos analisaram a eficácia do PCP. Miner e Bates (1997) concluíram que a sua aplicação aumentou a participação parental no planeamento das sessões (planos de transição), mas não nos assuntos extra escolares. Kleinart *et al.* (1993), após aplicação do PCP, concluíram que existe uma maior aproximação dos alunos com necessidades especiais e os sem necessidades especiais, maior participação em atividades comunitárias e maior participação da família no processo. Miner e Bates (1997) referem que enquanto os alunos e familiares não assumirem uma posição de *empowerment* não vão obter ou perceber o potencial (benefícios) do plano de transição.

Hagner *et al.* (1996) referem algumas vantagens indiretas para os alunos e para a família na aplicação do PCP, tais como: o aumento da qualidade de vida, de satisfação com o trabalho, em casa e socialmente; o aumento do sentimento de influência na vida dos filhos, amigos, familiares; e a melhoria das relações entre família, estudantes e outros participantes. Já Holburn *et al.* (2004) referiram, como vantagens, a diminuição do isolamento social; a promoção da amizade; e o aumento

da autoestima, competência, controlo social e respeito. Os estudos efetuados permitiram concluir que o PCP obteve melhores resultados do que as abordagens interdisciplinares convencionais e que os indivíduos que tiveram um plano com estas características tiveram mais sucesso quando integrados na comunidade, ou seja, ao transitarem para a vida ativa.

Interessa também abordar possíveis barreiras na aplicação do PCP (Holburn & Vietze, 1999), nomeadamente a necessidade de mudanças a nível organizacional. As organizações precisam de se adaptar e serem flexíveis relativamente às necessidades individuais e, teoricamente, as constantes mudanças não são bem vistas em termos organizacionais. Esta é considerada a primeira barreira em que a reorganização organizacional se confronta com a preservação organizacional. A segunda barreira refere a necessidade de equilíbrio entre o entusiasmo e a capacidade. O PCP pode ser muito cativante inicialmente e levar a um grau de entusiasmo nos membros participantes, mas é difícil manter a motivação durante todo o plano. A terceira barreira encontra-se nos dilemas grupais, onde os participantes e objetivos do PCP podem diferir muito e, inclusivamente, podem ser opostos. Existe pressão para que trabalhem todos na mesma direção, porém existe confusão na forma como é executado. A quarta barreira está relacionada com o tipo de linguagem que deve ser usada. Devemos deixar de lado a linguagem mais técnica e utilizar termos que todos percebam. A quinta barreira refere-se aos constrangimentos reguladores. Por exemplo, muitas residências que acolhem jovens com incapacidade têm regulamentos muito rígidos que podem chocar com o PCP. A aplicação rigorosa do PCP implica muitas reuniões e registos. A sexta barreira está nos recursos. Esta barreira final, na aplicação do PCP, reside no poder do grupo para adquirir uma visão. Quando essa visão é “adquirida” são estabelecidos objetivos que pressupõem a existência de recursos, quando estes não existem os objetivos têm que ser adiados e pode perder-se facilmente a motivação do grupo (O’Brien e Lovett, 1992, cit *in* Holburn, Vietze, 1999).

Assim, o sistema baseado na análise das necessidades e no planeamento individual deve atuar de acordo com a adaptação de um modelo adequado. Será fundamental que as limitações funcionais e as barreiras ambientais sejam identificadas e façam parte deste plano. A análise das necessidades deve ter como

ponto de partida um modelo holístico de desenvolvimento humano, que se encontra no foco de uma visão biopsicossocial. A utilização deste modelo permite-nos uma identificação dos perfis das pessoas com deficiências e incapacidades e é claramente defendido por especialistas internacionais no uso da CIF (Simeonsson *et al.*, 2003; American Speech– Language – Hearing Association, 2004). A criação de oportunidades de participação do cliente no desenho, monitorização e avaliação de políticas e programas, são defendidas nos referenciais internacionais de política. A representação a nível governamental das pessoas com deficiências e incapacidades deve ser garantida de forma a poderem participar e intervir em todas as ações políticas nos assuntos em análise (Sousa *et al.*, 2007). A dimensão ética “Nada sobre nós sem nós” envolve o cliente e todo o conjunto de profissionais que com ele trabalham. Esta dimensão surge no Ano Europeu das Pessoas com Deficiência em 2003, baseada na perspetivação dos “utentes” enquanto clientes, com direitos e deveres, assentes na contratualização de serviços e na co-responsabilização. Desta forma, as estruturas legais e institucionais estão a ser reformuladas e estão a ser promovidas ações para alteração de normas e valores. A participação em medidas de apoio à inclusão como norma de acesso às prestações sociais é uma das estratégias eleitas. Em alguns países a participação nos programas de reabilitação é de caráter obrigatório e é dirigida com flexibilidade, tendo em conta a idade ou a experiência profissional do indivíduo (OCDE, 2003). Aumentar a responsabilidade das comunidades regionais e locais face aos serviços prestados às pessoas com deficiências e incapacidades, bem como do respetivo financiamento, constitui uma das estratégias que mais se fez notar nos últimos tempos. As vantagens da proximidade das entidades permitem um melhor conhecimento das pessoas, tornando mais fácil a identificação dos seus problemas, melhorando o atendimento das necessidades reais, bem como a atribuição de responsabilidades a todos os envolvidos no processo (Sousa *et al.*, 2007).

Por outro lado, esta tendência enfrenta algumas dificuldades pois os serviços prestados podem ser influenciados pela própria comunidade e pelos apoios financeiros locais ou regionais existentes. Ou seja, dois cidadãos podem não ter acesso/direito aos mesmos serviços em locais ou regiões distintas, uma vez que as políticas e práticas adotadas podem ser diferentes.

O modelo político promotor da qualidade de vida baseia-se no princípio de que a política para os cidadãos com deficiências e incapacidades tem como principal objetivo manter os níveis de autonomia das pessoas, correspondendo à mobilização de apoios e intervenções multidisciplinares coordenadas e à medida, tendo como finalidade resolver os desafios contextuais específicos do cliente, o desenvolvimento de competências pessoais e a mobilização de recursos, de forma a melhorar os níveis de atividade e permitir a sua participação na comunidade (NIJHUIS, 2006, cit *in* Sousa *et al.*, 2007).

De acordo com o modelo de suporte apresentado por Thompson *et al.*, 2009, a necessidade de apoio surge da discrepância entre as competências pessoais e exigências do meio. É necessário identificar apoios individuais personalizados e aplica-los. Para tal, podemos utilizar a Escala de Intensidade de Apoios (*Supports Intensity Scale – SIS*). Os resultados que podemos obter prendem-se com a aquisição de uma maior independência, melhoria das relações pessoais, melhor contributo para com a sociedade/escola e maior sentimento de bem-estar.

Os mesmos autores acima citados, referem ainda como é desenvolvido o processo de identificação, planificação, monitorização e avaliação dos apoios individuais, representado na figura 2. Este processo envolve cinco componentes: a primeira componente é a identificação dos desejos, objetivos e experiências de vida; a segunda componente é a avaliação das necessidades de apoio; a terceira componente evidencia o desenvolvimento e implementação de um plano individualizado, de acordo com as preferências e resultados desejados, e necessidades de apoio; a quarta componente diz respeito à monitorização do processo, avaliando os resultados do plano ao longo do tempo; e a quinta componente é a avaliação, onde são avaliados os resultados pessoais alcançados e em que medida é que o que foi planeado se alcançou.

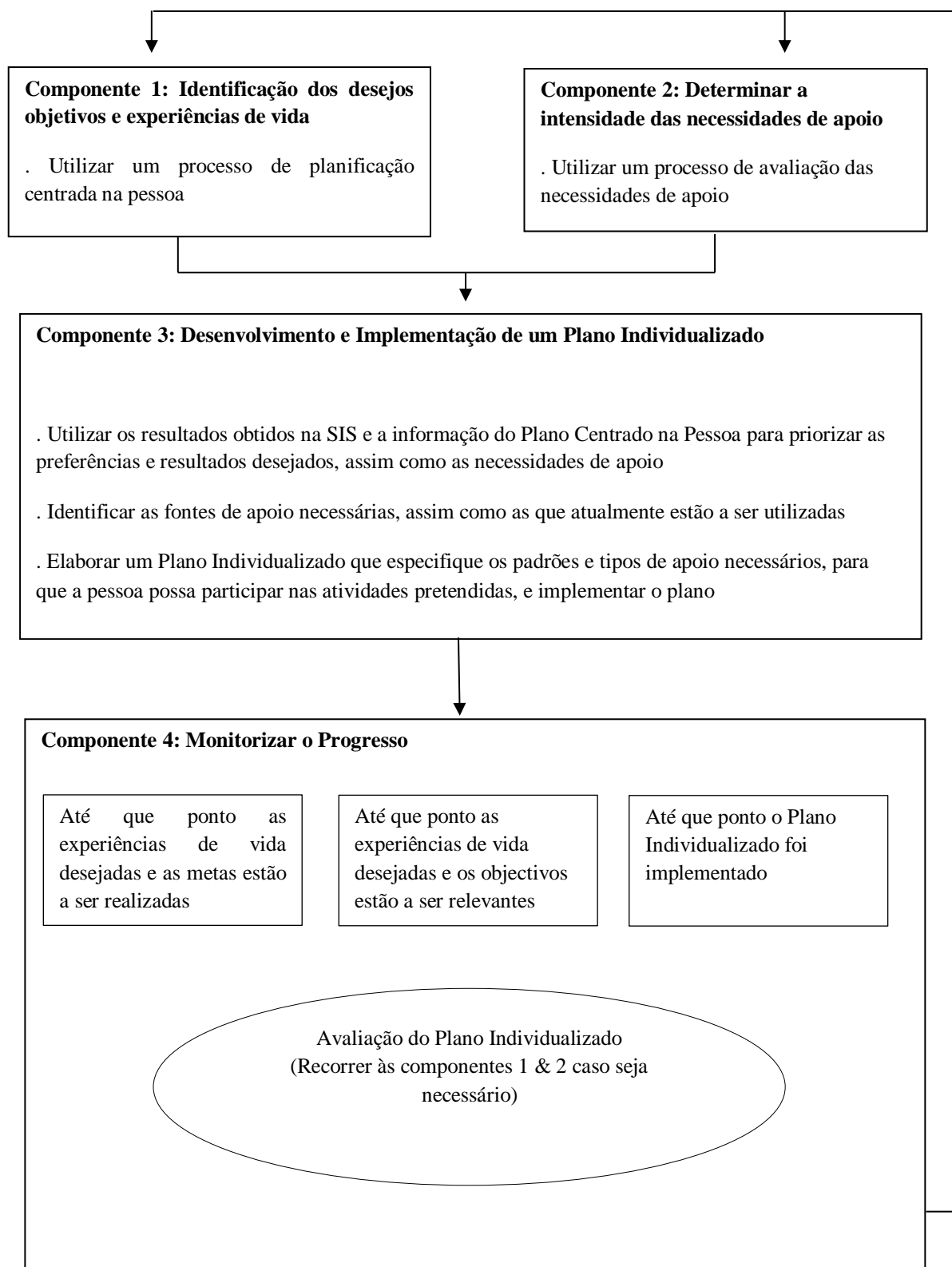


Figura 2 - Quatro componentes da Avaliação das Necessidades de Apoio, Planificação e Processo de Monitorização (Adaptado por: Thompson et al. (2004, p.79))

2.2 Plano Individual de Transição

Sempre que os alunos apresentem necessidades educativas especiais de carácter permanente que os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, a escola deve, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, proceder à elaboração de um Plano Individual de Transição (PIT). O PIT é um documento que consolida o projeto de vida do aluno, para uma vida em sociedade com adequada inserção social e familiar ou numa instituição que desenvolva atividades de carácter ocupacional e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional. Este plano perspetiva um processo dinâmico, a curto, médio e longo prazo, que visa promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária. O PIT deve ser flexível de forma a dar resposta à mudança de valores e experiências, bem como às expectativas dos pais relativamente ao futuro do seu filho e aos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem. As etapas a percorrer e as ações a desenvolver devem ser definidas no PIT, desde o início até à conclusão do percurso educativo, para que o aluno consiga concretizar o seu projeto de vida. Este plano deve conter informação específica relativa ao processo de transição e é elaborado por uma equipa multidisciplinar em conjunto com o jovem, a família e outros profissionais relevantes (DGIDC, 2008).

De acordo com o *Individuals With Disabilities Education Act* (IDEA) (2004) está prevista a participação dos pais nas reuniões de desenvolvimento, análise e revisão do plano e, portanto na equipa transdisciplinar, em grupos de elegibilidade dos jovens ou de decisão sobre a colocação dos mesmos (local onde irão desenvolver o seu plano). Na mesma linha de investigação, a atual legislação Decreto-Lei n.º3/2008, prevê, no artigo3.º, a participação ativa dos pais e encarregados de educação (Ferreira, 2008).

A definição e implementação do PIT envolve duas fases sequenciais e pode ser redefinido sempre que se tenham de ajustar expectativas, competências e ofertas existentes na comunidade. Numa primeira fase são recolhidas informações acerca dos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem. De acordo com estes dados, no que diz respeito a alunos com capacidades para o exercício de uma

atividade profissional, é efetuado ainda o levantamento das necessidades do mercado de trabalho na comunidade onde o jovem está inserido e a procura de oportunidades de formação ou de experiências de trabalho em contexto real. Seguidamente devem ser identificadas as competências académicas, pessoais e sociais bem como as adaptações ou equipamentos especiais necessários. O passo seguinte será o estabelecimento de protocolos com os serviços ou instituições onde o jovem vai realizar a formação ou o estágio, definir as tarefas a desenvolver, as competências a adquirir e o suporte, caso seja necessário, que será disponibilizado para a realização dessas mesmas tarefas. No caso dos jovens cujas incapacidades não lhes permitam, futuramente, o exercício de uma atividade profissional, deve ser feito um levantamento dos centros de atividade ocupacional existentes de forma a responder aos interesses do jovem e de acordo com as suas competências. A implementação do PIT deve ser devidamente acompanhada, monitorizada e avaliada (DGIDC, 2008).

Assim, a transição para a vida ativa deve ser encarada em três dimensões: social, que inclui aceitação e relação social, familiar e escolar; psicopedagógica, que está relacionada com o desenvolvimento, itinerários pedagógicos e capacidade de enfrentar as transições; e social e psicopedagógico (em simultâneo), referente às tomadas de decisão profissionais e à formação, aceitação e integração profissional (Martins, 2001).

Um dos problemas dos PIT é que estes são elaborados através das suposições e/ou conhecimentos que os professores têm dos alunos, isto é, o que os professores acham que é possível para o aluno (Thoma, 2006). De acordo com o autor, é muito importante que se tenham em conta as aspirações e desejos dos alunos, acrescentando que a Abordagem Ecológica é fundamental para a elaboração dos PIT. A primeira análise, de acordo com a Teoria de Bronfrenbrenner (1979), foca-se ao nível do mesossistema e do exossistema. O mesossistema refere-se às interações entre o indivíduo e os sistemas com os quais interage (Thousand, Diaz-Greenberg, Nevin, Cardelle-Elawars, Beckett, & Reese, 1999, cit *in* Thoma, 2006). É importante que os professores reconheçam as suas limitações aquando da interação com alunos com incapacidades. O exossistema refere-se às políticas e procedimentos dos sistemas. Nos alunos com dificuldades o sistema primário é a escola. Muitos dos procedimentos atuais são contraproducentes no que diz respeito à autodeterminação

do aluno. Muitas vezes os alunos não são incluídos na elaboração dos seus planos de transição e não assistem às reuniões da equipa. Nem sempre são dadas informações aos alunos sobre as suas próprias dificuldades, nem sobre a forma como estas interferem no seu processo de aprendizagem (Thoma, Rogan, & Baker, 2001, *cit in* Thoma, 2006). Muitas vezes os alunos acabam por não participar na escolha de objetivos e metas a atingir (Thoma *et al.*, 2001, *cit in* Thoma, 2006).

3 Contexto legislativo da transição para a vida pós-escolar

Na Europa, os conceitos de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e de Transição para a Vida Adulta foram analisados em junho de 1994, aquando da conferência que congregou 92 países e 25 organizações não governamentais debatendo questões da educação especial e da qual resultou a Declaração de Salamanca. Este documento realça o papel de uma escola inclusiva onde, independentemente das diversidades e dificuldades, deve dar-se oportunidade a todos os alunos para aprenderem em conjunto. Assim, procurou-se promover uma Educação para Todos, redefinindo o conceito de NEE, que passou a incluir crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994).

Assim, as escolas regulares devem funcionar como meios capazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, constituindo desta forma uma sociedade inclusiva com o objetivo de obter uma educação para todos (Declaração de Salamanca, 1994).

Os currículos dos alunos com NEE, que se encontrem em classes terminais, devem conter programas específicos de transição, apoio à entrada para o ensino superior e treino vocacional que exija uma preparação para funcionar após a sua saída da escola, de uma forma independente e ativa na comunidade (UNESCO, 1994).

Em Portugal, de acordo com o Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, atualmente em vigor, é fundamental promover a igualdade de oportunidades,

valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Para tal é necessária a promoção de uma escola democrática e inclusiva direccionada para o sucesso de todas as crianças e jovens, devendo o sistema educativo responder à diversidade e necessidades de todos os alunos. Desta forma, vem definir os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensino básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo.

Existem no entanto casos que requerem a implementação de apoios especializados face às necessidades específicas de cada aluno. Estes apoios têm como objetivo dar resposta às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanentes, que resultam em dificuldades na comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social que decorrem na aplicação de serviços especializados de forma a promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.

Outro aspeto relevante referido na recente legislação diz respeito ao PIT associado ao Programa Educativo Individual (PEI). Sobre este é referido que sempre que um aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição que tem como principal objetivo promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, incluir o exercício de uma actividade profissional. Este plano individual de transição é implementado três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória e deve permitir que o aluno adquira competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária. Todos os profissionais, encarregados de educação ou pais e o próprio aluno, devem participar ativamente na elaboração do plano individual de transição.

Desta forma, o Dec. Lei 3/2008 vem reforçar a importância da transição para a vida pós-escolar, tornando obrigatória a elaboração de planos individuais de transição, para facilitar a inserção social, familiar ou numa instituição com carácter ocupacional.

No próximo capítulo, pretendemos verificar se o plano de suporte utilizado contribui para o desenvolvimento de competências do aluno com incapacidade intelectual para a transição para o mundo do trabalho.

CAPÍTULO II

ESTUDO EMPÍRICO

1 Metodologia

Os indivíduos com incapacidade intelectual podem ter uma vida adulta satisfatória, sendo capazes de trabalhar, estabelecer relacionamentos com amigos e família, viver em sua casa e em comunidade e fazer atividades desejadas. Alguns podem requerer assistência apenas por alguns períodos da sua vida; contudo, indivíduos com deficiências cognitivas mais significativas podem necessitar de assistência e apoio constantes. Que objetivos devem ser estabelecidos para pessoas com incapacidade intelectual? Os pais e os profissionais têm lutado por esta questão importante, pois a sua resposta pode proporcionar uma estrutura para o currículo, instrução e experiências oferecidas aos alunos com incapacidade intelectual. Essa questão tem fomentado uma discussão fundamental sobre qualidade de vida e pessoas com incapacidade intelectual. Antes de falarmos sobre profissão e ajustamento à comunidade, os assuntos relacionados com a transição, pensemos na qualidade de vida e em como este conceito orienta as instruções e as decisões relacionadas com as estratégias para a vida ativa (Smith, 2008).

Todas as pessoas precisam e utilizam sistemas de apoio. Pedimos conselhos aos nossos amigos, formamos grupos de estudo antes de um teste difícil, esperamos ajuda dos serviços públicos quando necessário, partilhamos as nossas alegrias e conquistas com a família, amigos e colegas. Para todos nós a vida é uma rede de apoios, alguns precisam de ser mais apoiados que outros, enquanto outros precisam de mais apoios em diferentes épocas da vida.

Deste modo, o presente trabalho teve como ponto de partida a pertinência da implementação e adequação de um plano centrado no indivíduo com incapacidade intelectual tendo em vista o desenvolvimento de competências pessoais, capazes de melhorar a funcionalidade e bem-estar, bem como a promoção da sua transição para a vida adulta e consequente entrada no mundo do trabalho.

Assim, descrevemos neste capítulo os objetivos que conduziram a realização desta investigação, apresentando a metodologia adotada, nomeadamente o tipo de estudo desenvolvido, bem como os instrumentos utilizados na recolha de dados e procedimentos usados durante todo o processo. Será também apresentada a caracterização do sujeito e contextos, seguida da descrição de todo o processo com

base nas quatro componentes: identificação, planificação, monitorização e avaliação. Por último serão apresentados os resultados.

1.1 Âmbito da Investigação e Objetivos

A qualidade de vida está vinculada à satisfação de alguém com a vida e com as suas circunstâncias. Ela está associada a um senso de contentamento que deve resultar, em parte, dos sentimentos de dignidade, valor, importância e respeito (Wolfensberger, 2002). É certamente complexo, e os julgamentos sobre qualidade de vida devem ser feitos individualmente, pois o que é tido como “bom” por uma pessoa talvez não o seja para outra (Smith, 2008). De acordo com a mesma autora, refletir sobre questões relacionadas com a qualidade de vida, às vezes, afeta nas decisões e avaliações sobre as pessoas com incapacidade intelectual, sobre as suas interações na comunidade e no trabalho e sobre os seus programas educacionais. Estes fatores ajudam-nos a julgar os valores dos resultados do indivíduo. Nem sempre é garantido que as pessoas com incapacidade intelectual alcancem os resultados pretendidos, e a transição da escola para a vida, como um adulto independente, é muitas vezes difícil. Assim que elas se unem gradualmente à comunidade e vivenciam a integração, os objetivos de transição e a educação assumem maior importância.

As pessoas precisam de estar preparadas para a vida adulta, a educação ensina e auxilia os indivíduos com incapacidade intelectual a fazerem escolhas e a tomarem decisões por si mesmos, levando-os a ter capacidade de assumir o controlo da sua própria vida. Neste sentido, pretendemos com o presente estudo a elaboração de um plano centrado na pessoa com transição para a vida ativa.

Com o objetivo de elaborar um plano centrado no indivíduo procuramos encontrar resposta para os seguintes componentes da avaliação: 1) identificar experiências de vida e os objetivos desejados; 2) determinar a intensidade das necessidades de suporte; 3) desenvolver o plano de apoio individualizado; 4) monitorizar o progresso; 5) avaliar o plano individual.

1.2 Método

Cada investigador pode utilizar diferentes metodologias no decurso dos seus estudos. A metodologia é escolhida de acordo com o que o investigador pretende estudar, bem como do método de recolha de dados para a mesma ou de outros fatores ligados à investigação em causa. No que concerne à realização desta investigação, foi escolhida *a priori* a realização de um Estudo de Caso, uma vez que se pretende elaborar um plano centrado no indivíduo em transição para a vida.

O estudo de caso é uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. Este tipo de estudo tem sido escolhido como alternativa para pesquisas sobre fenómenos educativos. Porém, nem sempre essas escolhas são feitas com clareza e discernimento do que seja um estudo de caso. Segundo Yin (2005), o estudo de caso pode ser tratado como importante estratégia metodológica para a pesquisa em ciências humanas, pois permite ao investigador um aprofundamento em relação ao fenómeno estudado, revelando nuances difíceis de serem vistas “a olho nu. Por outro lado, Bell (1989) define o estudo de caso como um termo guarda-chuva para uma família de métodos de pesquisa cuja principal preocupação é a interação entre fatores e eventos. O objetivo de um estudo de caso é compreender o fenómeno que está a ser estudado e ao mesmo tempo desenvolver teorias mais genéricas a respeito do que se observa relativamente ao mesmo (Fidel, 1992). Para Yin (1994), o objetivo do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar e segundo Guba e Lincoln (1994) o objetivo é descrever os factos como eles sucederam, descrever situações ou factos, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso. Merriam (1998) acrescenta a avaliação aos aspetos apontados anteriormente. Coutinho e Chaves (2002) referem que se na investigação educativa em geral predominam sobretudo estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa, também é verdade que estudos de caso existem em que se combinam com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos.

O presente estudo enquadra-se num plano de investigação qualitativo. Realizou-se a observação do sujeito no seu ambiente natural e, através de entrevistas e do contato direto, procedendo-se à recolha e análise dos dados, em diferentes momentos da investigação, durante o ano letivo de 2012/2013.

2 Instrumentos e Procedimentos

O processo de recolha de dados ocorreu em vários momentos e foram utilizados vários métodos e instrumentos.

Numa primeira fase foram recolhidas informações de forma a podermos caracterizar o funcionamento do aluno. Estas informações foram recolhidas através da análise de documentos do processo individual do aluno, observação direta na escola e no local de estágio e entrevista semi-estruturada à docente de Educação Especial que o acompanha em conjunto com a coordenadora de Educação Especial, posteriormente à Supervisora do Estágio, e, por fim, à Encarregada de Educação. As entrevistas realizaram-se de acordo com um guião (Anexos 8 e 10), havendo porém alguma flexibilidade para que os entrevistados se sentissem à vontade facultando dessa forma toda a informação pretendida. Este momento ocorreu em janeiro de 2013.

Numa segunda fase foram recolhidas informações que identificassem os desejos, objetivos e experiências do aluno, os seus sonhos, interesses e preferências. O processo de recolha de dados foi realizado através de entrevista semi-estruturada à docente de Educação Especial e à Encarregada de Educação. Este momento ocorreu em fevereiro de 2013. Nesta fase foi realizada também uma entrevista semi-estruturada ao aluno para podermos obter informação acerca das suas expetativas no presente e no futuro próximo (Anexo 9).

Numa terceira fase foram avaliadas as necessidades de apoio do aluno através da aplicação da Support Intensity Scale (SIS), versão portuguesa para adultos (mais de 16 anos), (Lopes-dos-Santos; Santos; Sanches-Ferreira; Maia *et al.*, 2012) uma ferramenta de avaliação única, projetada especificamente para medir o nível de apoios práticos exigidos por pessoas com deficiência intelectual para levar uma vida

normal, independente e de qualidade em sociedade (AAMR, 2004), e de entrevista semi-estruturada ao aluno e à docente de Educação Especial. Este momento ocorreu em março de 2013. As informações recolhidas permitiram-nos identificar as necessidades de apoio do sujeito bem como os apoios já utilizados para assim procedermos à elaboração de um plano individualizado. Este plano deve especificar os padrões e tipos de apoio necessários para que o indivíduo possa participar nas atividades. Realizámos ainda nesta fase uma visita ao Gabinete de Inserção Profissional (GIP), APPACDM e escolas profissionais da área de residência do aluno para conhecermos as possíveis saídas profissionais ou cursos disponíveis.

De acordo com Luckasson *et al.*, 2002, p.151, “os apoios são os recursos e estratégias que visam promover o desenvolvimento, educação, interesses e bem-estar pessoal, assim como promover o funcionamento individual.”

Numa quarta fase foi descrito todo o processo desenvolvido e implementado um plano individualizado com objetivos específicos pré-definidos, baseado nas quatro componentes da avaliação, anteriormente referido (cf. figura 2, p.39). Este momento ocorreu em abril de 2013.

Na última fase do processo foram recolhidas informações através da análise documental e de entrevista semi-estruturada à Encarregada de Educação e Supervisora do estágio, grelha de avaliação e auto avaliação do aluno, para assim podermos avaliar os resultados da implementação do plano. Este momento ocorreu em junho de 2013.

Para que este estudo fosse possível foram inicialmente entregues e assinados os documentos relativos à realização desta investigação e consentimento por parte da Encarregada de Educação do aluno, órgão de Gestão do Agrupamento de Escolas onde a investigação decorreu, bem como da Gerência da empresa que aceitou o estágio. De seguida, procedemos à recolha de informações através de diferentes instrumentos e fontes.

Após ter sido realizada uma análise documental do processo individual do aluno tivemos acesso a dados importantes, nomeadamente o Relatório Técnico Pedagógico, o Programa Educativo Individual e respetivas avaliações efetuadas pelos docentes e técnicos que intervêm junto do mesmo.

3 Participantes e Contextos

3.1 Caraterização e história desenvolvimental do sujeito

O “João” é o aluno que constitui o sujeito do nosso estudo. Tinha 17 anos e frequentava o 9.º Ano numa escola do distrito de Coimbra no início da investigação. Beneficiou, desde o ano letivo 2001/2002, de medidas de educação especial: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação. No ano letivo 2008/2009, começou a frequentar com mais regularidade a Sala de Educação Especial, foram efetuadas adequações curriculares e processo de avaliação e, iniciou também, acompanhamento psicológico e atividades de sensibilização às práticas laborais na reprografia e biblioteca escolar. Iniciou o 3.º Ciclo no ano letivo 2010/2011, durante o qual participou num programa de intervenção e sensibilização às práticas laborais num Lar, com uma frequência semanal.

O aluno, com uma personalidade forte, assumiu-se como um líder perante os seus pares e adultos do seu contexto, mas não gostava de ser contrariado, o que constituía uma barreira para todos os que com ele trabalhavam ou lidavam diariamente. Estabelecia conversas apenas com os colegas e profissionais mais próximos, mas, apesar de se assumir como líder manifestava dificuldades em participar numa conversa de grupo, defendendo sempre que só as suas ideias podiam ser concretizadas, o que muitas vezes gerava situações de desconforto, frustração e desistência na realização das tarefas propostas. Nos intervalos, muitas vezes preferia estar sozinho ou ia para a Sala de Recursos onde permanecia na companhia das docentes de educação especial ou das assistentes operacionais.

Apresentava dificuldades na leitura e na escrita, no entanto era capaz de compreender e exprimir mensagens verbais, traduzindo-se num discurso pouco fluente, pobre em vocabulário, uma baixa consciência fonológica e um processamento integrativo imaturo, afetando toda a estrutura da leitura e da escrita e consequentes aprendizagens. Apresentava dificuldades de concentração da atenção, especialmente em tarefas relacionadas com a leitura e a escrita.

O aluno apresentava limitações significativas ao nível das Funções do corpo, nomeadamente nas funções mentais globais (funções intelectuais) e funções mentais específicas (funções da atenção, emocionais e da linguagem) que se traduziam em limitações significativas na atividade e participação, nomeadamente ao nível da aprendizagem e aplicação de conhecimentos, tarefas e exigências gerais, comunicação, interações e relacionamentos interpessoais e áreas principais da vida, que lhe condicionavam o acesso ao currículo educativo previsto para o seu ciclo de ensino, necessitando de um Currículo Específico Individual (CEI).

3.2 Perfil de Funcionalidade

Seguidamente apresentamos as categorias e indicadores de participação que constituem o perfil de funcionalidade do aluno por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade: Crianças e Jovens (CIF-CJ). Este perfil de funcionalidade, construído pela equipa educativa (docente de Educação Especial, psicóloga e Encarregada de Educação), refere-se ao funcionamento do aluno em setembro de 2012. O “João” apresenta dificuldades moderadas em concentrar a atenção (d160.2), e em dirigir a atenção (d161.2). O aluno distrai-se com muita facilidade tendo dificuldade em manter a atenção nas tarefas que está a realizar se aparecerem estímulos externos. Nem sempre tem um comportamento sereno, nem períodos aceitáveis de concentração. Apresenta baixa resistência à fadiga intelectual pelo que os períodos de trabalho são curtos.

Através da avaliação das categorias ler (d166) e escrever (d170), constatámos que o aluno apresenta uma dificuldade grave (d166.3; d170.3). Na categoria calcular (d172), revela dificuldades moderadas, embora seja uma das áreas em que demonstra mais competências e que mais valoriza, no entanto continua a apresentar um grande distanciamento em relação aos seus pares (d172.2).

Avaliada a categoria realizar uma única tarefa em grupo (d2103), verificámos que o aluno apresenta dificuldade moderada (d2103.2). O aluno tem tendência para não realizar as tarefas propostas, principalmente em situação de grupo, se estas

implicarem competências de leitura e escrita, requerendo sempre acompanhamento de um adulto para o incentivar.

Na categoria gerir o seu próprio comportamento (d250), o aluno apresenta uma dificuldade ligeira (d250.1). O aluno demonstra algumas dificuldades em adequar o seu comportamento e discurso a novas situações, não tendo noção de comportamentos socialmente corretos, nomeadamente quando por vezes se dirige aos adultos como estes fossem seus pares. Apresenta baixa tolerância à frustração de forma socialmente aceitável, perdendo o controlo quando surgem novas situações, ou quando estas não correspondem ao que esperava. A sua relação com os pares melhorou apesar de continuar a demonstrar preferência pela companhia de adultos.

Avaliadas as categorias comunicar e receber mensagens escritas (d325) e escrever mensagens (d345), o aluno apresenta dificuldades graves (d325.3; d345.3). Dadas as suas dificuldades extremas na leitura e escrita, a via preferencial para todas as aquisições é a oralidade, e o mesmo se passa com a comunicação. Toda a sua expressão comunicativa é oral e não escreve textos com intenção de comunicar.

Na categoria relacionamentos informais com pares (d7504), o aluno apresenta dificuldades moderadas (d7504.2). Apesar de se relacionar com os colegas, demonstra algumas dificuldades no estabelecimento de relações íntimas de amizade e prefere andar sozinho. Identifica-se mais como um adulto que como um jovem, daí demonstrar preferência em estabelecer as suas relações com adultos nomeadamente com os professores e assistentes operacionais, tentando desempenhar junto dos colegas as funções dos adultos.

Na categoria educação escolar (d820), o sujeito revela plena dificuldade no que se refere ao acesso ao programa educativo comum, não conseguindo atingir as competências previstas para o nível de escolaridade frequentado, pelo que tem um currículo específico individual (d820. 4).

Na componente relativa às funções do corpo na categoria funções intelectuais (b117.3) são de assinalar limitações graves, tidas como funções mentais gerais, necessárias para compreender e integrar construtivamente as várias funções mentais, incluindo todas as funções cognitivas e seu desenvolvimento apontando para uma deficiência grave.

Na categoria funções da atenção (b140) registamos que apresenta limitações moderadas com tempos curtos de atenção/concentração que lhe permitem a concentração pelo período de tempo necessário à execução das tarefas (b140.2).

Relativamente aos seus padrões de relação regista-se alguma instabilidade emocional que tem precipitado fragilidade no auto-conceito e auto-estima sendo por virtude disso, de destacar limitações ligeiras na categoria regulação da emoção (b1521) tidas como funções mentais que controlam a experiência afetiva (b1521.1). Com efeito, o “João” do ponto de vista emocional revela alguma instabilidade e alguma dificuldade em lidar com situações de frustração o que exige elevada assertividade nos modelos de referência e necessidade de suporte emocional.

Da avaliação das funções mentais da linguagem são de assinalar limitações graves a nível da receção da linguagem escrita (b16701) na qual tem comprometidas as funções mentais de descodificação de mensagens escritas para obter o seu significado, apresentando igual limitação na categoria expressão da linguagem escrita (b16711) relativa às funções mentais necessárias para produzir mensagens escritas com significado (b16702.3; b16711.3).

Salientamos ainda, limitações moderadas na categoria funções de cálculo (b172), funções mentais específicas relacionadas com a determinação, aproximação e manipulação de símbolos e processos matemáticos em particular nas funções de operações matemáticas complexas (b1720.2).

Relativamente à categoria produtos e tecnologias gerais para educação (e1300), constata-se ser um facilitador substancial uma vez que o aluno adere com entusiasmo ao uso do computador e da internet. A utilização do computador é uma alternativa estimulante que favorece a prática de texto e aquisição de vocabulário através do programa Word, assim como a realização de atividades de pesquisa e sua posterior apresentação utilizando a aplicação PowerPoint (e1300+3).

No capítulo relativo ao apoio e relacionamentos, o aluno é proveniente de uma família com graves carências sócio-culturais com o poder paternal atribuído à mãe. No entanto e apesar disso, é um jovem bem cuidado. Na categoria família próxima, apresenta-se como um facilitador moderado (e310+2). Na categoria pessoas em posição de autoridade (e330), constata-se ser um facilitador substancial, uma vez que o aluno sente necessidade de confiar nos adultos para interagir, nomeadamente

com os seus professores e assistentes operacionais (e330+3). Na verdade, a qualidade da relação estabelecida com os adultos em posição de autoridade é condição essencial na implementação de estratégias, de apoio individualizado, sistemático e diferenciado, e também de apoio afetivo, que têm contribuído para uma melhor integração e aquisições efetuadas, fundamentais para a qualidade da sua aprendizagem (e330+3). Na categoria atitudes individuais de membros da família próxima (e410), consideramos que esta constitui uma barreira significativa que influencia negativamente a estabilidade e o equilíbrio do sujeito, particularmente em situações de maior desordem e instabilidade (e410-2). Por fim, destacam-se como facilitadores substanciais resultantes da avaliação das categorias serviços da segurança social (e5700) e sistemas de apoio social em geral (e5751). Esta família é beneficiária de subsídios de deficiência e de ajudas diversas advindas da ação social (e5700+3; e5751+3).

Segundo o perfil de funcionalidade ora traçado, reconhecem-se no aluno NEE de caráter permanente. Face às dificuldades diagnosticadas a sua problemática funcional situa-se na área Cognitiva.

3.3 A família

O aluno vive com a mãe e tem três irmãs de quatro, dez e onze anos de idade. O pai encontra-se ausente. Gosta de ajudar a mãe nas tarefas domésticas, considerando-se o chefe de família, realizando também pequenos recados como pagar a conta da luz, água, gás e telefone. A mãe demonstra uma boa relação afetiva com o educando, mostrando-se igualmente disponível para colaborar com a escola num trabalho conjunto com o objetivo de traçar um plano com objetivos concretos e fundamentais para o alcance do sucesso do aluno.

Nos tempos livres, o “João” gosta de andar de bicicleta com o primo e usar o computador para ter acesso às redes sociais, jogar e fazer trabalhos no Word. Não necessita de cuidados especiais de saúde (apenas consultas de rotina), tem apoio do Serviço Social, para colmatar as carências económicas e sociais de que a sua família é alvo

3.4 A turma e a escola

O aluno integrou uma turma que não ultrapassava os vinte alunos uma vez que a situação é suficientemente grave para necessitar de muita atenção do professor. O objetivo era permitir que os docentes tivessem oportunidade de prestar mais atenção ao aluno em contexto de sala de aula. Frequentava a turma nas disciplinas de Ciências da Natureza, Educação Física, Tempo de Turma e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Ao mesmo tempo, frequentava a Sala de Educação Especial, sala multifunções adaptada às características dos alunos que a frequentam, onde o aluno desenvolvia atividades previstas na planificação do seu Currículo Específico Individual, dinamizadas por docentes do Agrupamento na área da Expressão Artística, Física, TIC e também atividades relacionadas com o conhecimento da Natureza. A sua disciplina preferida era Ciências da Natureza, uma vez que é uma disciplina ligada a situações mais reais e relacionadas com a vida do dia-a-dia, sendo a disciplina de matemática a que menos lhe agradava. Durante o ano letivo arbitrou a equipa de Boccia da escola, acompanhava os alunos nos jogos e, quando necessário (falta de jogadores), também jogava. O aluno desempenhava algumas tarefas na escola: ajuda na biblioteca escolar efetuando a receção e saída de livros, arrumação, afirmando que quando tinha dúvidas pedia ajuda à funcionária responsável pelo espaço. A Professora com quem tinha maior ligação era a professora de Educação Especial com a qual tinha as disciplinas de Matemática Funcional e Português Funcional. No que se refere aos colegas e funcionários afirmou não ter preferências por ninguém em especial.

3.5 Contextos de transição

O aluno tinha um Plano Individual de Transição (PIT), de acordo com disposto no art.º 14.º do DL 3/3008 com a finalidade de preparar a transição para a vida pós-escolar, nomeadamente através da implementação de atividades de despiste vocacional com carácter mais prático. As atividades do Plano Individual de Transição (PIT) eram realizadas às quarta-feira das 8h30 às 13h30 e às sexta-feira das 8h30 às

13h30 no café “X”. O aluno manifestou interesse em permanecer na escola até ao 12.º ano.

No que concerne ao local de estágio este foi escolhido pelo aluno uma vez que demonstrou especial interesse em trabalhar num estabelecimento com aquelas características.

4 Elaboração e Implementação do Plano Centrado no Aluno

Um processo de planeamento centrado na pessoa é necessário para identificar eventuais discrepâncias entre as experiências de vida e condições atuais de um indivíduo e as desejadas. Este processo envolve a consideração da necessidade de manter ou alterar as experiências de vida de uma pessoa, bem como a prioridade dos resultados desejados, (cf. figura 2, p.39).

Na primeira componente estabelecemos que a atividade a desenvolver no âmbito do plano deve estar enquadrada no mesmo ramo da que teve lugar no ano letivo 2012/2013, na área da restauração, uma vez que o aluno demonstrava vontade e motivação para desenvolver uma futura atividade profissional nesta área.

Na segunda componente avaliamos as necessidades de apoio através da aplicação da Escala de Intensidade de Apoios (SIS). Esta componente é realizada em paralelo ou findo o plano centrado na pessoa (componente 1). O sujeito apresentava necessidades de apoio mais intensas nas áreas da Aprendizagem ao Longo da Vida, Atividades de Trabalho e Emprego e Atividades Sociais. Na área da Aprendizagem ao Longo da Vida, o aluno necessita de suporte adicional no que se refere à interação com os outros em atividades de aprendizagem; participação nas decisões de formação/educação; aprendizagem e utilização de estratégias para a resolução de problemas; acesso a contextos educativos ou de formação; aprendizagem de competências académicas funcionais; aprendizagem de competências de autodeterminação e aprendizagem de estratégias de autorregulação. Na área das Atividades de Trabalho e Emprego o aluno necessita de mais apoio no acesso/receção de adaptações no trabalho ou nas suas tarefas; aprendizagem e

utilização de competências específicas de trabalho; interação com os colegas de trabalho, supervisores e formadores. Na área das Atividades Sociais o aluno necessita de mais apoio para o estabelecimento de relações com as pessoas com quem vive; participação em atividades de recreação e lazer com outros; estabelecer relações com pessoas que não pertencem ao seu núcleo familiar; fazer e manter amizades; comunicação com os outros acerca das suas necessidades pessoais; utilização de competências sociais apropriadas e envolvimento em relações amorosas e mais íntimas.

A terceira componente requer o desenvolvimento de um plano de apoio individualizado em que as fontes de apoio são identificadas com base num processo de equipa, que considera as prioridades pessoais, bem como as questões práticas, tais como recursos finitos. A informação obtida a partir das componentes 1 e 2 levará ao desenvolvimento do plano. O plano deve ser "*optimistically realistic*" no sentido de que deve ser bem pensado, funcional, e orientado para a ação, centrado nas prioridades mais importantes. Aqui apresentamos as competências a atingir em cada uma das áreas em que o aluno necessita de apoio, identificadas pelo investigador (Anexo 4):

- **Aprendizagem ao Longo da Vida e Atividades Sociais**
 - Promover a autoestima e autoconfiança do aluno;
 - Fomentar a autonomia pessoal e social do aluno;
 - Melhorar as capacidades de comunicação formal com os adultos;
 - Melhorar a capacidade de estabelecer e manter relações interpessoais;
 - Promover a integração na comunidade.
- **Atividades de Trabalho e Emprego**
 - Adquirir competências sociais nas relações humanas de trabalho;
 - Adquirir competências técnicas no ramo da cafetaria/bar;

- Adquirir competências técnicas ao nível dos serviços gerais, incluindo a higiene e arrumação dos espaços do café e outros relacionados (cozinha, casas de banho, copa).

Sendo que o nosso objetivo é a implementação de um plano centrado no indivíduo e que lhe permita a facilitação na transição para a vida ativa, e consequente entrada no mundo do trabalho foram estabelecidos objetivos específicos relacionados com a área profissional e com o estágio que sujeito está a realizar, implementados pela equipa interveniente:

- Fazer com que o sujeito reconheça a importância de perspetivar o seu futuro, fomentando a compreensão de si próprio, identificando e reconhecendo o seu potencial e as suas limitações;
- Conhecer pormenorizadamente o local onde vai efetuar o estágio e ter oportunidade de experimentar diferentes/novas funções/tarefas inerentes à atividade em causa, bem como as pessoas com quem vai trabalhar (caso existam novos funcionários);
- Monitorizar o grau de satisfação do aluno evitando assim situações de frustração e desmotivação;
- Realizar tarefas de acordo com a área de estágio (área da Restauração - Café), tais como: atendimento de clientes ao balcão e mesa; confecção de refeições ligeiras; responder a solicitações variadas no âmbito dos serviços gerais necessários nesta área; efetuar a higiene do espaço; utilizar corretamente os equipamentos existentes.

De igual modo foram estabelecidos objetivos específicos e funcionais para que o aluno adote um comportamento adequado no local de trabalho; desenvolva e melhore capacidades de comunicação formal com adultos e desenvolva uma atitude de responsabilidade. Para tal o sujeito deve:

- Cumprir os horários estipulados;
- Mostrar-se prestável e disponível para as tarefas propostas;

- Obedecer às formalidades de segurança do local de trabalho;
- Reconhecer a autoridade dos seus superiores;
- Compreender as instruções que lhe são dirigidas;
- Expressar de forma clara as suas dúvidas;
- Manifestar opiniões;
- Pedir ajuda quando necessita;
- Respeitar o trabalho e as instruções dos colaboradores mais velhos;
- Apresentar justificação no caso de ausência.

A quarta e última componente implica o acompanhamento e monitorização da qualidade de vida de um indivíduo e da implementação do plano de apoio. Um aspeto-chave desta componente é o exame da equipa de intervenção do progresso que foi feito para auxiliar o indivíduo em perceber as condições e experiências desejadas que foram especificados durante o plano. Para além disso, é importante para a equipa determinar se as condições e experiências originalmente especificadas como prioridades devem ser mantidas ou revistas. Finalmente, a equipa precisa de avaliar a medida em que o plano de apoio desenvolvido na terceira componente foi realmente implementado.

O dia a dia do aluno estava estruturado de acordo com o seu horário semanal onde iam sendo realizadas atividades de forma a realizar aprendizagens e generalizar comportamentos, utilizando diferentes estratégias para atingir os objetivos propostos no plano. O horário do aluno inclui a frequência da Sala de Recursos onde são realizadas atividades de Desenvolvimento Pessoal e Social, Higiene e Segurança Pessoal, Matemática Funcional e Português Funcional e Artes Manuais acompanhadas pelo docente de Educação Especial.

Com a implementação deste plano pretendia-se que o sujeito desenvolvesse competências de forma a transitar de uma forma mais eficaz para a vida ativa, podendo assim integrar a comunidade mais facilmente com as ferramentas adquiridas

durante o processo, e assim viver de forma o mais independente possível e com qualidade, fazendo escolhas e tomando decisões por si próprio.

4.1 Processo de Avaliação de Necessidades de Suporte

Para Thompsom *et al.*, (2009) as necessidades de apoio relacionam-se com o padrão e a intensidade de apoio necessário para que uma pessoa possa participar em atividades normativas ao funcionamento humano. É necessário identificar apoios individuais e aplicá-los tendo como principais objetivos melhorar as relações pessoais, adquirir mais independência, melhorar o bem-estar e aumentar os contributos para com a sociedade e a escola.

4.2 Descrição dos apoios implementados e análise da sua eficácia

Com o intuito de responder às questões colocadas nesta investigação, verificámos, através de uma grelha de avaliação (Anexo 5), que o plano implementado contribuiu para o desenvolvimento eficaz do aluno, permitindo a aquisição de novas habilidades que lhe permitirão transitar para a sociedade de uma forma mais eficaz. O plano contribuiu ainda para uma melhoria significativa do comportamento do aluno fazendo com que este tivesse um maior envolvimento nas tarefas propostas.

As funções exercidas no local de estágio foram determinadas previamente pelos patrões, e incluem: tirar cafés, lavar a louça, limpar os vidros, servir à mesa. Por seu lado, o “João” afirmou que não tinha nenhuma tarefa preferida e que gostava de realizar todas.

O aluno concordou com todas as tarefas propostas considerando que estas eram do seu agrado. Foi muito bem recebido no local de estágio por todos e referiu que gostaria de trabalhar futuramente num local semelhante. No ano letivo anterior, estagiou num lar, mas não se adaptou. Dentro das funções atribuídas incluíam-se o auxílio nas refeições, tarefa com a qual não se identificava.

A docente de Educação Especial referiu que o aluno não reage bem a ordens muito rígidas, tem de ser “levado” com calma e que no local de estágio é muito “mimado e apapricado” pela gerente, supervisora do aluno no estágio.

A Encarregada de Educação referiu que o “João” está satisfeito com a sua situação atual e considera que a escolha do local de estágio foi importante para o seu filho. Quanto às suas expectativas relativamente ao seu educando e ao seu futuro profissional afirmou que *“pode arranjar trabalho e sair-se bem ou acontecer o contrário porque ele tem uma personalidade complicada, quer mandar e ser ele a decidir”*. Apesar desta situação, está satisfeita com o trabalho realizado pelo “João”, referindo que ele se sente satisfeito com as atividades realizadas e com o local de estágio. Referiu ainda que *“o que ele aprendeu este ano pode servir para um dia quando arranjar trabalho, mas o “João” quer continuar na escola para aprender mais sobre esta profissão”*.

Relativamente ao local de estágio, a gerente, supervisora do aluno, demonstrou ter um bom relacionamento, tendo colaborado sempre com a escola, o que facilitou todo o processo. Quando questionada sobre a importância da integração de alunos com deficiência e/ou incapacidade no mercado de trabalho, a supervisora considerou ser tão importante, como com qualquer outro aluno e que a sociedade, nomeadamente as empresas, devem fazer todos os esforços possíveis para a integração destas pessoas em todos os setores. Os mesmos devem e têm o direito de assumir os seus papéis na sociedade. Este aluno foi o primeiro estagiário com necessidades educativas especiais neste espaço. A partir do momento em que aceitaram o estágio, enquanto empresa, aceitaram a inclusão de um aluno com necessidades educativas especiais num posto de trabalho, que consideraram adequado ao mesmo, tiveram, em primeiro lugar, de se adaptar e também proporcionar a participação/integração gradual do aluno. Neste contexto, proporcionaram-se condições de satisfação das suas necessidades básicas, a valorização de si mesmo e o desenvolvimento das suas potencialidades. Como todo este processo decorreu dentro da normalidade, adequado à realidade, afirmou que o aluno correspondeu e superou as expectativas. O aluno exercia a função de empregado de balcão e mesa. Relativamente às necessidades de apoio para a realização das tarefas propostas, um dos fatores fundamentais na inserção destes alunos é o gosto e

aptidão pela área em que vão ser inseridos, o que aconteceu. O aluno com este estímulo, precisou da ajuda normal que um outro qualquer funcionário necessitaria, acrescentando a necessidade de acompanhamento constante ou seja, para o caso de surgir uma situação fora do seu âmbito de controlo. Relativamente à possível existência de preconceitos por parte dos clientes, afirmou que o preconceito começa em “nós”, assim sendo, nunca o existiu no local de trabalho, assim como falta de civismo e de trato social. No entanto, tentou-se que houvesse uma supervisão à distância, para verificar se o contato com o cliente era bem concretizado. Não se verificaram nem foram relatados episódios desagradáveis acerca do aluno no que respeita ao desempenho das suas funções, quer por parte de clientes, outros funcionários ou patrão. Considerou-se que o aluno estava satisfeito com o seu local de estágio e com as funções que lhe foram atribuídas, uma vez que, na base do respeito mútuo, sempre abordaram a sua satisfação para com o mesmo. As tarefas foram escolhidas pelo aluno, pela escola e pela empresa, todos participaram neste processo, o que, a seu ver, não poderia ser feito de outra forma. A gerente do café foi a pessoa responsável pela supervisão do aluno. O aluno executou funções neste local duas vezes por semana, sendo que o número de horas de estágio, deveria depender da escolaridade, postura e idade do aluno, na opinião da supervisora. Neste caso, referiu estar adequado, podendo ser alargado a mais um dia. Quanto à possibilidade do aluno vir a integrar futuramente o quadro de funcionários deste estabelecimento, a supervisora garante que se a conjuntura económica atual ficar mais favorável, tal pode acontecer. Relativamente à comunidade local, ao verificar que é possível e normal a integração deste tipo de alunos no mundo laboral, como foi o caso, não objetou e compreendeu sem resistência. Afirma-se ainda que o aluno tem capacidades para exercer outro tipo de funções de forma autónoma, desde que tenha interesse e em setores de funções não isoladas. A integração do aluno foi muito positiva, a sua adaptação foi quase imediata, resultado de um bom trabalho coletivo entre o aluno, escola e o meio laboral. A inclusão destes alunos na sociedade tem de deixar de ser um desejo e passar a ser uma realidade, pois todos os seres humanos que ambicionem, dentro das suas características mais específicas devem e podem ter lugar na mesma.

O aluno envolveu-se nas tarefas propostas, tendo realizado com empenho os trabalhos solicitados, o que contribuiu para o cumprimento dos objetivos delineados no seu plano e a satisfação com que a gestora (tutora) assinalou os progressos que este foi atingindo ao longo da implementação do plano. O seu plano foi implementado e concretizado no Café “X” às quartas e sextas no período da manhã, durante nove meses. A tutora afirma que *“O “João”, muitas vezes, chega ao cliente muito antes de qualquer outro funcionário. Está sempre muito atento ao que se passa à sua volta e é muito eficiente. Admiro muito isso nele”*.

Pode observar-se ainda que o aluno se manteve mais atento às ordens dadas pelos adultos o que facilitou a compreensão e a realização do que lhe ia sendo solicitado. *“A maior dificuldade é ter que estar em permanente vigilância/acompanhamento. No entanto, observei uma grande produtividade no trabalho realizado, que reverteu a favor da empresa”*, conclui a supervisora.

Por outro lado verificou-se ainda alguma dificuldade por parte do aluno em estabelecer relações com indivíduos fora do seu contexto familiar e escolar bem como na gestão de comportamentos inadequados socialmente, nomeadamente no que se refere à tolerância à frustração e explosão emotiva quando lhe é exigido um pouco mais ou quando é contrariado. O aluno frequentou as sessões com a psicóloga escolar de forma a trabalhar no sentido de colmatar este problema. Relativamente a este tipo de comportamento a supervisora referiu que *“muitas vezes convido-o para almoçar comigo e ofereço-lhe um bolinho. Ele gosta e é uma forma de o compensar e estimular na realização das tarefas.”* A docente de Educação Especial que o acompanha refere também que *“gosta de liderar, sente-se o chefe por ser o mais velho do grupo de trabalho (...) muitas vezes apanho-o a dar ordens aos colegas e a tentar “esquivar-se” à execução das tarefas propostas”*. Neste sentido, pretende-se no próximo ano letivo continuar a trabalhar e reforçar realizando esforços de forma extinguir este tipo de comportamento. É importante referir ainda que é da intenção de todos os profissionais envolvidos e da mãe do “João” que este frequente um Curso Profissional no ramo da Restauração para que possa assim adquirir competências específicas relacionadas com a área em questão e para que assim se possam abrir novas portas para a sua integração no mundo do trabalho. O aluno referiu sempre que gostaria de permanecer na escola até ao 12º Ano e diz *“ (...) quero aprender mais*

sobre este trabalho porque é o que gosto de fazer. Vou tirar um curso numa escola para depois poder trabalhar melhor”.

A avaliação foi registada em três momentos diferentes (abril, maio e junho de 2013) numa grelha elaborada pela equipa em conjunto com a gestora do café (tutora) e a mãe do aluno, que foi confirmando os resultados apresentados relativamente aos efeitos do plano. Por outro lado, foi efetuada uma avaliação, em junho de 2013, relativa à adequação do aluno às funções laborais (Anexo 6) e ao seu nível de satisfação, através de uma grelha de auto avaliação (Anexo 7), cujos resultados reforçaram a escolha acertada do local de estágio.

Constatámos que o aluno gosta de trabalhar em locais que envolvam o contacto com o público. Confrontado com o futuro próximo, verificámos que pretende trabalhar na área da restauração, de preferência na sua área de residência; caso tal não seja possível, irá procurar noutro local e/ou em qualquer outra área que envolva o contacto com o público. Esta situação irá exigir por parte do aluno soluções a nível da deslocação, porém, confrontado com este aspeto, o aluno soube apresentar soluções como o facto de ter de recorrer aos transportes públicos ou tirar a carta de condução. No entanto, esta segunda opção iria exigir gastos, então o aluno afirmou que teria de obter primeiro o dinheiro necessário para poder tirar a carta e assim puder comprar um automóvel para se deslocar.

No final do ano letivo, o aluno pediu para frequentar um curso mais aprofundado na área de Empregado de mesa para poder aprofundar assim os seus conhecimentos. Após um levantamento de informação no GIP, APPACDM e algumas escolas, de acordo com o seu perfil e adequações, o aluno irá frequentar, no próximo ano letivo, um curso de Empregado de mesa numa escola do distrito de Coimbra.

Por último, será importante referir que não foi possível ao investigador observar e avaliar de corpo presente a monitorização do plano por razões inócuas ao processo. Ainda assim foram realizadas duas observações do estágio realizado pelo “João”, onde se pôde verificar que de facto o sujeito tem gosto e competências necessárias à realização de tarefas na área da Restauração. No entanto, todas as informações e dados apresentados foram recolhidos pelo investigador em reunião

com os profissionais envolvidos e com a mãe do aluno (Anexo 11), em junho de 2013.

CONCLUSÕES

Para muitas pessoas com incapacidade intelectual que não têm deficiências graves é uma grande expectativa viver com independência na comunidade. Historicamente, pessoas com deficiências graves, moderadas e ligeiras foram confinadas em instituições (Smith, 2008).

Neste estudo foram abordadas questões relacionadas com a educação de indivíduos com incapacidade intelectual. Para o fundamentar, tomámos como ponto de partida a visão atual de *Incapacidade Intelectual* anteriormente designada por *Deficiência Mental* bem como os conceitos que lhe estão subjacentes: participação, qualidade de vida e autodeterminação, evidenciando assim o papel da pessoa com incapacidade na sociedade. A participação destes indivíduos na sociedade é um direito que deve ser respeitado e compreendido. Para que tal seja possível, os alunos devem ter acesso aos apoios necessários podendo ser apoiados por um Plano Centrado no Indivíduo que dever ser elaborado de forma a funcionar como ponte de transição para a vida ativa. A mais recente definição de Incapacidade Intelectual refere que “a incapacidade intelectual é caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo, que se expressam nas capacidades conceptuais, sociais e práticas adaptativas. Esta incapacidade surge antes dos 18 anos” (Schalock *et al.*, 2010, p.1).

Torna-se deste modo evidente que o sistema educativo deve assegurar a existência de respostas adequadas e continuadas ao longo dos ciclos, permitindo a planificação e organização atempada das transições. Para tal, é necessário realizar a preparação do aluno e da sua família para o momento de transição, proporcionando toda a informação de uma forma clara e antecipada, criando momentos de transição gradual, realizando uma cooperação e articulação entre todos os intervenientes envolvidos no processo educativo do indivíduo. Desta forma, surgiu a vontade de realizar a presente investigação.

A aquisição de competências escolares não significa necessariamente que o jovem consiga adquirir competências pessoais e sociais, que lhe permitam uma vida autónoma em sociedade, mais concretamente no mercado de trabalho. Embora ao longo da vida perdurem algumas das suas dificuldades na aquisição de flexibilidade

na comunicação e interação, é possível criar situações em ambientes estruturados e protegidos de forma a enquadrar estes jovens no mercado de trabalho ou em cursos de formação com o objetivo de realizar a sua empregabilidade. Para que isto seja possível é necessário realizar uma planificação organizada tendo em conta os interesses pessoais do aluno para que assim se garanta a sua participação. Por outro lado, devem ser criadas condições para que o aluno descubra as suas capacidades e competências. Ainda assim, é necessário estabelecer parcerias entre os vários serviços para que seja possível a criação de um suporte técnico permitindo a viabilização profissional destes jovens. Por último, devemos assegurar uma estreita colaboração entre a escola e o futuro local de trabalho para que assim o aluno possa experimentar situações reais subjacentes ao trabalho que irá realizar.

De acordo com os objetivos estabelecidos inicialmente, reconhecemos que o sistema de suporte utilizado teve efeitos positivos na aquisição de competências e habilidades relacionadas com o desenvolvimento do sujeito, através da planificação centrada na pessoa. Os resultados obtidos permitiram que o sujeito obtivesse um conhecimento relativo à área de emprego que pretende desenvolver futuramente, percebendo de forma pormenorizada o funcionamento deste tipo de estabelecimento bem como todas as questões subjacentes ao mesmo. De igual modo, o sistema de suporte utilizado permitiu ao aluno sentir-se mais seguro e determinado na execução das tarefas propostas, verificando-se uma evolução gradual e significativa.

Analisando o nosso percurso, verificamos que o processo evoluiu sequencialmente tendo sido iniciado com a avaliação e planificação dos apoios, baseado no modelo conceptual de suporte (adaptado por Thompson *et al.*, 2004, p.79). Foram identificadas as áreas onde o sujeito necessita de apoio, bem como os apoios necessários, desenvolvemos e implementámos um plano centrado no indivíduo para concretizar os apoios e, por fim, foram avaliados os resultados. Mais uma vez, podemos afirmar que o sujeito melhorou o seu funcionamento demonstrando a aquisição de maior autonomia e autodeterminação.

A avaliação dos resultados da implementação e monitorização do plano constituiu para a investigadora uma etapa inacessível devido a motivos inócuos à própria, sendo que todas as informações relatadas face à apresentação destes dados foram recolhidas posteriormente através de uma reunião com a equipa interveniente.

Apesar disso, consideramos que a realização deste estudo poderá ser um ponto de partida para estudos futuros a realizar nesta área. Deste modo, a realização deste estudo mereceu todo o respeito ao aluno como objeto de estudo e à sua família, elevando acima de tudo as suas expectativas futuras.

Refletindo acerca do caminho percorrido na realização deste estudo, é importante referirmos os efeitos positivos desta investigação no âmbito da nossa ação enquanto docente de alunos com necessidades educativas especiais que apresentam muitas vezes dificuldades ao nível da atividade e participação social. Deste modo, a sua realização permitiu a utilização e reflexão dos mais recentes elementos bibliográficos que sustentam todas as práticas abordadas no seu decurso, não esquecendo os sonhos e desejos do nosso sujeito enquanto objeto em estudo. O mais fascinante é observar a rapidez com que se sucedem profundas mudanças conceptuais implicam novas e melhores práticas que permitem melhorar as condições de vida e possibilidades de independência das pessoas com incapacidade intelectual.

Por definição, os serviços de transição são um “conjunto coordenado de actividades” não um plano isolado, que pretende fomentar a transição da escola para a vida pós escolar (AAMR, 2004). Atualmente, coloca-se ênfase na conceptualização e medição de resultados em qualquer uma das vertentes de serviços prestados (Dennis *et al.*, 1993; Schalock, 1994). Existe um consenso relativamente ao facto de uma qualidade de vida positiva ser um resultado apropriado das políticas e serviços existentes (Bailey. McWilliam *et al.*, 1998; Park *et al.*, 2003; Schalock *et al.*, 2002). A transição destes jovens envolve, como já foi referido anteriormente, não só o jovem adulto mas também as suas famílias (Ferguson & Ferguson, 2000; Lustig, 1996).

Sugerimos que os prestadores de serviços estejam sensibilizados e se centrem no plano centrado no indivíduo de forma a planear a sua transição para a vida ativa. Consideramos que poderá contribuir para uma melhoria da qualidade de vida tanto para o indivíduo como para a sua família. O ambiente familiar, a sua cultura, os seus valores, preferências e necessidades, devem ser aspetos a ter em conta nas decisões relacionadas com as abordagens mais apropriadas.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

Abbas, J. (2003). *Disability and Dimensions of Work*. University of Toronto. Toronto.

Alonso, M. A. V. & C. Jenaro (2002). *Personas con Discapacidad - Perspectivas psicopedagógicas y Rehabilitadoras*. Siglo XXI de España Editores, SA. Madrid.

American Association on Mental Retardation (AAMR). (2004). *Definition of Intellectual Disability*.

American Speech– Language – Hearing Association. (2004). *Preferred Practice Patterns for the Profession of Speech– Language Pathology*. Acedido em 4 de Janeiro, 2014, <http://www.asha.org/policy/PP2004-00191/>.

Bailey, D. B., McWilliam, R. A., Darkes, L. A., Hebbeler, K., Simeonsson, R. J. *et al.* (1998). *Family outcomes in early intervention: A framework for program evaluation and efficacy research*. *Exceptional Children*, 64, 3, 313-329.

Barton, L. (1993). *The Struggle for citizenship: the case of disabled people*. *Disability Handicap and Society*, 8, 3.

Bell, J. (1989). *Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science*. Milton Keynes, England: Open University Press.

Blanc, A. (1999). *Les Handicapés au Travail*. Dunod. Paris.

Bolton, B. (Ed.). (1982). *Vocational adjustment of disabled persons*. Austin, Texas: Pro-Ed.

Brofenbrenner, U. (1989). *Ecological system theory: Analyses of Child Development*, 6, 187-249.

Coutinho, C.P.; Chaves, J.H. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação, 15, 1, 221-244. CIED – Universidade do Minho.

Claudino, A. (1997). *A Orientação para a Formação Profissional de Jovens com Deficiência Intelectual*. Lisboa. Secretariado Nacional de Reabilitação.

Constituição da República Portuguesa

Declaração de Salamanca. (1994). Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais. Acesso e qualidade. Ed. UNESCO.

Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4 – 1.ª Série. Ministério da Educação.

Dennis, R.E., Williams, W., Giangreco, M.F., Cloninger, C.J. (1993). *Quality of life as context for planning and evaluation of services for people with disabilities*. Exceptional Children, 59, 6, 499-512.

Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). (2008). *Educação Especial Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação.

European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2002). *Transição da Escola para o Emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. Bruxelas: Victoria SORIANO.

Everson, J. M. (1996). *Using person-centered planning concepts to enhance school-to adult life transition planning*. Journal of Vocational Rehabilitation, 6, 7-13.

Ferguson, P. M., Ferguson, D. L. (2000). *The promise of adulthood. Instruction of students with severe disabilities*. 5.ª ed. 629-656.

Ferreira, S. S. (2008). *Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Psicossoma (2.ª ed.). Viseu.

- Fidel, R. (1992). *The case study method: a case study*. In Glazier, Jack D. & Powell, Ronald R. *Qualitative research in information management*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, 238, 37-50.
- Finkelstein, V. (2001). *The Social Model Repossessed*. Leeds: University of Leeds.
- Guba, E., Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 105-117.
- Hagner, D., Helm, D. T., Butterworth, J. (1996). *This is your meeting: A qualitative study of person-centered planning*. *Mental Retardation*, 34, 159-171.
- Holburn, S., Vietze, P. (1999). *Acknowledging Barriers in Adopting PersonCentered Planning*. *Mental Retardation*, 37, 2, 117-124.
- Holburn, S., Jacobson, J. W. and Swartz, A. A., Flory, M. J. and Vietze, P. M. (2004). *The Willowbrook Futures Project: A Longitudinal Analysis of Person-Centered Planning*. *American Journal on Mental Retardation*, 109, 1, 63-76.
- Hurst, R. (2001). *ICF – The International Classification of Functioning, Disability and Health*. Disability Tribune.
- Kim, K. H., & Turnbull, A. (2004). *Transition to Adulthood for Students with Severe Intellectual Disabilities: Shifting Toward Person-Family Interdependent Planning*. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*.
- Kleinert, H., Pezzarossi, B., Wheeler, C., Vaughn, C. (1993). *Personal Futures Planning Project for Individuals with Deaf Blindness*.
- Luckasson, R. et al. (2002). *Retraso Mental – Definición clasificación y sistemas de apoyo* (10a ed.). (M. A. Verdugo & C. Jenaro, Trad.). Madrid: Alianza Editorial.
- Lustig, D.C. (1996). *Family adaptation to a young adult with mental retardation*. *Journal of Rehabilitation*, 62, 22-27.

MacDonnel, J., Herdman M. L. (2009). *Successful Transition Programs - Pathways for students with intellectual and Developmental Disabilities*. London, SAGE Publications, Ltd.

Marrone, J., Hoff, D., Helm, D.T. (1997). *Person-centers planning for the Millenium: We're old enough to remember when PCP was just a drug*. Journal of Vocational Rehabilitation, 8, 285-297.

Martins, M. A. D. (2001). *Deficiência Mental e Desempenho Profissional*. Ed. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Lisboa.

Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Studies Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

Miner, C., Bates, P. (1997). *Person-centered transition planning*. Teaching Exceptional Children, 30, 66-69.

O'Brien, C.L., O'Brien, J., Mount, B. (1997). *Person-centered planning has arrived or has it? (Perspectives)*. Mental Retardation, 35, 480-484.

Oliver, M. (1991). *Disability and participation in the labour market*. In Philip Brown; Richard Scase, (orgs.). *Poor Work: Disadvantage and the Division of Labour*. Buckingham: Open University Press, 132-147.

Oliver, M. (1992). *Changing the social relations of research production? Disability, Handicap and Society*, 7, 2.

OMS (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)* (Trad. Amélia Leitão). Lisboa: Direção-Geral de Saúde.

Park, J., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A. P., Poston, D., *et al.* (2003). *Toward assessing family outcomes of service delivery: Validation of a family quality of life*. Journal of Intellectual Disability Research, 47, 367-384.

Pestana, M. A. G. (2011). *Deficiência Intelectual: Transição para a Vida Activa*. Dissertação de Mestrado. Lisboa.

Projeto Horizonte. (2001). *Planificação Centrada Na Pessoa - À Procura De Caminhos Para A Mudança Usando A Planificação Centrada No Futuro Da Pessoa*. Texto cedido no curso de “Formação de Educadores para Pessoas com Múltipla Deficiência e Deficiências Sensoriais” da Universidade Presbiteriana Mackenzie – 2001. Um manual de valores, ideias e métodos para encorajar o desenvolvimento de uma abordagem centrada na pessoa.

Rasheed, S. A., Fore III, C., Miller, S. (2006). *Person-Centered Planning: Practices, Promises, and Provisos*. The Journal for Vocational Special Needs Education, 47-59.

Ribeiro, V. (1992). *Constituição da República Portuguesa*. Coimbra. Livraria Almedina.

Schwartz, A. A., Holburn, S., Jacobson, J. W. (2000). *Defining person centeredness: Results of two consensus methods. Education and training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 235-249.

Schalock, R. L. (1994). *Quality of life, quality enhancement, and quality assurance: Implications for program planning and evaluation in the field of mental retardation and developmental disabilities*. Evaluation and Program Planning, 17, 2, 121-131.

Schalock, R. L., Brown, I., Cummins, R. A., Felce, D. *et al.* (2002). *Conceptualization, measurement, and application of quality of life for persons with intellectual disabilities: Report of an International Panel of Experts*. Mental Retardation, 40, 6, 457-470.

Schalock, R. L. & Verdugo, M. A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Schalock, R. L. & Verdugo, M. A. (2002). *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*. Washington, DC. American Association on Mental Retardation.

Shalock, R. L. (2004). *The emerging disability paradigm and its implications for policy and practice*. Journal of Disability Policy Studies, 14, 204-215.

Shalock, R., Verdugo, M., Jenaro, C., Wang, M., Wehmeyer, M., Xu, J., *et al.* (2005). *Cross-cultural study of core quality of life indicators*. American journal of Mental Retardation, 110, 298-311.

Shalock, R., Luckasson, R. & Shogran, K. (2007). *Perspectives – The renaming of Mental Retardation: Understanding the change to the term Intellectual Disability*, 45, 116-124.

Schalock, L. R. *et al.* (2010). *Intellectual Disability – Definition, Classification, and Systems of Supports* (11th ed.). Washington: Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Schneidert, M., Hurst, R., Miller, J., Ustün, B. (2003). *The role of environment in the International Classification Of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Disability and Rehabilitation, 25, 11 e 12, 588-595.

Schwarz, A., Haber, J. (2006). *Pessoas com deficiência – direitos e deveres*. Coleção Febraban de Inclusão Social. Febraban. São Paulo.

Simeonsson, R. J., Leonardi, M., Bjorck-Akesson, E., Hollenweger, J., and Lollar, D. (2003). *Applying the International Classification of Functioning Disability and Health to measure childhood disability*. Disability & Rehabilitation 25, 11 & 12, 602–610.

Smith, D.D. (2008). *Introdução à Educação Especial – Ensinar em Tempos de Inclusão*. 5a ed. Artmed Editora S.A.. Porto-Alegre RS.

Sousa, J., Casanova, J. L., Pedroso, P., Mota, A. *et al.* (2007). *Mais Qualidade de Vida para as Pessoas com Deficiências e Incapacidades – Uma Estratégia para Portugal*. Centro de Reabilitação Profissional de Gaia. Vila Nova de Gaia.

SIS – Escala de Intensidade de Apoios. (2012). *Versão portuguesa*. Ferreira, M. S.; Ives, S.; Lopes-dos-Santos, P.; Lopes, C.; Maia, M.; Martins, S.; Santos, M.A; Santos, S.; Tavares, A.

THE WHOQOL Group (WHOQOL). (1998). *The World Health Organization Quality of Life Assessment Development and General Psychometric Properties*. Social Science & Medicine, 46, 12, 1569-1585.

Thoma, C. A. (2006). *Transition Planning That Facilitates Student Self-Determination*. Journal of Educational and Psychological Consultation, 16, 4, 321-326.

Thompson, J. R., Bryant, B., Campbell, E. M., Craig, E. M., Hughes, C., Rotholz, D. A., *et al.* (2004a). *Supports Intensity Scale*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Thompson, J. R., Bryant, B., Campbell, E. M., Craig, E.M. Schalock, R. L., Shogran, K. A., Snell, M. E. Wehmeyer *et al.* (2009). *Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual Disability*. Intelctual and Developmental Disabilities, 47, 135-146.

Turnbull, R. *et al.* (2006). *A Quality of Life Framework for Special Education Outcomes*. Remedial and Special Education, 24, 2, 67-74.

OCDE (2003). *Transforming Disability into Ability*. Acedido em 4 de janeiro, 2014, <http://www.oecd.org/employment/emp/transformingdisabilityintoability.htm>.

UNESCO, 1994. *Declaração de Salamanca e enquadramento de ação na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Verdugo, M. A. & Bermejo, B. G. (2001). *Atraso Mental: Adaptação social e problemas de comportamento*. (Trad. Teresa Gonçalves). Lisboa: McGraw-Hill.

Verdugo, M. (2003). *Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre retraso mental de 2002*. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 34 (1), 25, 1-17.

Ward, M. J. (1998). *Coming of age in the age of selfdetermination: A historical and personal perspective*. In Sands, D. J. & Wehmeyer, M. L. (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Wehmeyer, M. L., Agran, M. (2000). *Promoting Transition Goals and Self-Determination Through Student Self-Directed Learning: The Self-Determined Learning Model of Instruction*. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities 35, 4, 351-364.

Wehmeyer, M., Agran, M., & Hughes, C. (2000). *A national survey of teachers' promotion of self-determination and student-directed learning*. Journal of Special Education, 34, 58-68.

Wehmeyer, M. (2005). *Self-Determination and Individuals with Severe Disabilities: Re-examining Meanings and Misinterpretations*. Research & Practice for Persons with Severe Disabilities. University of Kansas, 30, 3, 113-120.

Wehmeyer, M. (2007). *Student Involvement in Educational Planning*. In Wehmeyer, M., Harris, K. & Graham, S. (Edits.), *Promoting Self-Determination in Students with Developmental Disabilities*, 157-174. New York: The Guildford Press.

Wehmeyer, M. L., Buntinx, W. H. E., Lachapelle, Y., Luckasson, R. A., Schalock, R. L., Verdugo, M. A., et al. (2008). *The intellectual disability construct and its relation to human functioning*. Intellectual and Developmental Disabilities, 46, 311-318.

Wolfensberger, W. (2002). *Social role valorization and, or versus, "Empowerment"*. Mental Retardation, 40, 252-258.

WHO (World Health Organization). (2001). *International classification of functioning, disability, and health (ICF)*. Geneva, Switzerland: Author.

WHO (World Health Organization). (2002). *Towards a common language for functioning, disability and health*. Geneva

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2nd. Ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Yin, R. K. (2005). Porto Alegre: Bookman. Acedido em 4 de Janeiro, 2014, <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/187/257>.

ANEXOS

**ANEXO 1 – Termo de Consentimento ao Órgão de Gestão do Agrupamento de
Escolas onde o trabalho foi desenvolvido**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Ex.^a Sr.^a Presidente da Direção do
Agrupamento de Escolas de (...)

Assunto: Pedido de autorização

Rita Andreia Simões Antunes Marques Fernandes, no âmbito da elaboração da sua tese de Mestrado em Educação Especial domínios Cognitivo e Motor, que frequenta a Escola Superior de Educação de Coimbra, vem solicitar a V.^a Ex.^a autorização para realizar um estudo de caso com os seguintes objetivos:

- Observar as atividades realizadas por um aluno do 9º Ano de escolaridade, que frequenta esta escola;

- Reuniões com os profissionais que exercem funções junto do mesmo aluno.

A duração do estudo será de aproximadamente 6 meses (até ao final do ano letivo).

O estudo será utilizado apenas para a avaliação do já referido Mestrado. Será sempre garantida a confidencialidade dos dados obtidos e das pessoas envolvidas, pois o nosso interesse é o conjunto dos dados recolhidos e não a situação pedagógica em si.

Os resultados e conclusões do estudo serão de certo importantes e em benefício do aluno, pelo que serão divulgados às pessoas nele envolvidas.

Agradecendo desde já toda a colaboração,

Com os melhores cumprimentos,

Penacova, 18 de janeiro de 2013

O Órgão de Gestão: _____

ANEXO 2 – Termo de Consentimento da Encarregada de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO

Exm.^a Encarregada de Educação do
aluno

Assunto: Termo de Consentimento

Rita Andreia Simões Antunes Marques Fernandes, no âmbito da elaboração da sua tese de Mestrado em Educação Especial domínios Cognitivo e Motor, que frequenta a Escola Superior de Educação de Coimbra, vem solicitar a V.^a Ex.^a autorização para realizar:

- Observações das atividades realizadas com o seu educando;
- Reuniões com os profissionais que exercem funções junto do mesmo aluno.

A duração do estudo será de aproximadamente 6 meses (até ao final do ano letivo).

O estudo será utilizado apenas para a avaliação do já referido Mestrado. Será sempre garantida a confidencialidade dos dados obtidos e das pessoas envolvidas, pois o nosso interesse é o conjunto dos dados recolhidos e não a situação pedagógica em si.

Os resultados e conclusões do estudo serão de certo importantes e em benefício do aluno, pelo que serão divulgados às pessoas nele envolvidas.

Agradecendo desde já toda a colaboração,

Com os melhores cumprimentos,

Penacova, 18 de janeiro de 2013

A Encarregada de Educação: _____

ANEXO 3 – Termo de Consentimento da empresa onde foi efetuado o estágio

TERMO DE CONSENTIMENTO

À Administração do Café “X”

Assunto: Pedido de autorização

Rita Andreia Simões Antunes Marques Fernandes, no âmbito da elaboração da sua tese de Mestrado em Educação Especial domínios Cognitivo e Motor, que frequenta a Escola Superior de Educação de Coimbra, vem solicitar a V.^a Ex.^a autorização para realizar:

- Observações (sem qualquer tipo de intervenção) das atividades realizadas com o vosso aluno estagiário;
- Não haverá recolha de imagens;
- Reuniões com os profissionais que exercem funções junto do aluno estagiário.

A duração do estudo será de aproximadamente 6 meses (até ao final do ano letivo).

O estudo será utilizado apenas para a avaliação do já referido Mestrado. Será sempre garantida a confidencialidade dos dados obtidos e das pessoas envolvidas, pois o nosso interesse é o conjunto dos dados recolhidos e não a situação pedagógica em si. Os resultados e conclusões do estudo serão de certo importantes e em benefício do aluno, pelo que serão divulgados às pessoas nele envolvidas.

Agradecendo desde já toda a colaboração,

Com os melhores cumprimentos,

Penacova, 18 de janeiro de 2013

A Gerência: _____

ANEXO 4 – Planificação Centrada na Pessoa

PLANIFICAÇÃO CENTRADA NA PESSOA

1. Identificação do Aluno

Nome: “João”
Data de Nascimento: 28-02-1996
Ano: 9º B
AnoLetivo 2012/2013
Estabelecimento de Ensino: EB2,3/S do distrito de Coimbra

2. Expetativas Futuras

Expetativas do Aluno	O aluno revela preferência por atividades ligadas ao ramo da cafetaria/bar.
Expetativas da Família	A mãe, encarregada de educação do aluno, colaborou e concordou com a escolha do local do estágio e concordando também com as expetativas em relação ao futuro do seu educando, incentivando-o a organizar a sua vida profissional futura neste âmbito.
Opção Consensual	Ponderadas as expetativas do aluno, foi efetuado o encaminhamento para o <i>Café</i> onde o aluno irá estagiar. O aluno e respetiva encarregada de educação concordaram com a escolha por se tratar de um café bem conceituado e localizado perto da área de residência do aluno, o que facilita a sua deslocação.

3. Competências Gerais a Atingir

Competências Pessoais e Sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a auto-estima e auto-confiança do aluno - Fomentar a autonomia pessoal e social do aluno - Melhorar as capacidades de comunicação formal com os adultos - Melhorar a capacidade de estabelecer e manter relações interpessoais - Promover a integração na comunidade
Competências Para a Atividade Profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir competências sociais nas relações humanas de trabalho - Adquirir competências técnicas no ramo da cafetaria/bar - Adquirir competências técnicas ao nível dos serviços gerais, incluindo a higiene e arrumação dos espaços do café e outros relacionados (cozinha, casas de banho, copa)

ÁREA PROFISSIONAL
Atividades de Trabalho e Emprego

Objetivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias e Recursos	Intervenientes
1 – Facilitar a integração da informação recolhida nas situações profissionais num projeto de formação escolar com interesse para o aluno	- Fazer com que o alunos reconheça a importância de perspetivar o seu futuro, fomentando a compreensão de si próprio, identificando e reconhecendo o seu potencial e as suas limitações	- Atividades de acompanhamento multidisciplinar - Conseguir a atenção do aluno antes de iniciar a instrução - Certificar que o aluno está ativamente envolvido na tarefa - Permitir a aplicação das aprendizagens do aluno em diferentes contextos	Docente Educação especial (DEE)
2 – Inserção do aluno num local de trabalho	- Conhecer pormenorizadamente o local onde vai efetuar o estágio e ter oportunidade de experimentar as diferentes/novas funções e tarefas inerentes à atividade em causa, bem como as funções e as pessoas com quem vai trabalhar (caso existam novos funcionários)	- Inserir o aluno no espaço onde desempenhará as suas funções - Conseguir a atenção do aluno antes de iniciar a instrução - Certificar que o aluno está ativamente envolvido na tarefa	DEE; Funcionária Tutora
3 - Verificação do nível de satisfação do aluno com a sua função laboral	- Monitorizar o grau de satisfação do aluno evitando assim situações de frustração e desmotivação	- Entrevistas com o aluno e com a funcionária-tutora	DEE; Funcionária Tutora
4 - Realização de atividades correspondentes às diferentes funções laborais	- Realizar tarefas de acordo com a área de estágio - Atendimento de clientes ao balcão e mesa - Confeção de refeições ligeiras - Responder a solicitações variadas no âmbito dos serviços gerais necessários nesta área - Efetuar a higienização do espaço - Utilizar corretamente os equipamentos existentes	- Atividades de acompanhamento multidisciplinar: ensinar com materiais reais e variar materiais e exemplos - Recursos disponibilizados pela gerência do café - Promover oportunidades para a prática - Diminuir gradualmente a ajuda de adultos	DEE; Funcionária Tutora

ÁREA PESSOAL Aprendizagem ao Longo da Vida e Atividades Sociais			
Objetivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias e Recursos	Intervenientes
1 - Adotar comportamentos adequados ao local de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprir os horários estipulados - Mostrar-se prestável e disponível para as tarefas propostas - Obedecer às formalidades de segurança do local de trabalho - Reconhecer a autoridade dos seus superiores 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de acompanhamento multidisciplinar e supervisão - Conseguir a atenção do aluno antes de iniciar a instrução - Instruções claras e precisas - Certificar que o aluno está ativamente envolvido na tarefa - Deixar claras as expetativas a respeito do comportamento - Estimular o aluno sobre como se deve comportar 	Funcionária Tutora; DEE
2 - Melhorar as capacidades de comunicação formal com os adultos	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as instruções que lhe são dirigidas - Expressar de forma clara as suas dúvidas - Manifestar opiniões 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de acompanhamento multidisciplinar e supervisão - Instruções claras e precisas - Envolver o aluno de forma continua na instrução ou no grupo de trabalho 	Funcionária Tutora DEE
3 - Desenvolver uma atitude de responsabilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir ajuda quando necessita - Respeitar o trabalho e as instruções dos colaboradores mais velhos - Apresentar justificação no caso de ausência 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de acompanhamento multidisciplinar e supervisão - Elogiar o aluno quando obtém bons resultados - Explicar ao aluno o que acontece caso interrompam continuamente o ambiente de aprendizagem - Diminuir gradualmente a ajuda de adultos 	Funcionária Tutora DEE

5. Avaliação

Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Natureza da Avaliação: Qualitativa - Periodicidade: Trimestral - Critérios de Avaliação: ver grelha de avaliação - Instrumentos de Avaliação: Grelha de Avaliação - Intervenientes na Avaliação: <ul style="list-style-type: none"> - área académica: professores de Educação Especial - área vocacional/profissional: Funcionária tutora - área pessoal: professores de Educação Especial
<p>A planificação será alvo de reformulação sempre que se considere necessário ou se verifique que o aluno não consegue atingir os objetivos propostos ou os atinja com exagerada facilidade.</p> <p>Será efetuada uma verificação mensal da adequação do aluno às funções laborais e ao seu grau de satisfação.</p>	

6. Responsáveis pela planificação

Docente Educação Especial
 Funcionária Tutora
 Mestranda: Rita Fernandes

7. Assinatura da Encarregada de Educação e do Aluno

A Encarregado de Educação: _____

O Aluno: _____

Data: ____/____/____

ANEXO 5 – Grelha de avaliação das tarefas e objetivos no local de estágio

Grelha de avaliação das tarefas e objetivos no local de estágio

Grelha de avaliação das tarefas e objetivos no local de estágio									
Objectivos	1º P			2º P			3ºP		
	I	PA	TA	I	PA	TA	I	PA	TA
1- Atender clientes:									
1.1- Comporta-se corretamente e usa linguagem adequada									
1.2- Reconhece e aceita a autoridade de supervisores									
1.3- Pede ajuda nas suas atividades laborais, se necessário									
2- Apoiar/ajudar a desenvolver atividades diversificadas - serviço de bar									
3- Servir à mesa									
3.1- Dirige-se ao cliente e recolhe o pedido									
3.2- Serve o cliente									
4- Confeccionar refeições ligeiras									
4.1- Preparar sandes, tostas mistas, torradas									
4.2- Preparar chá, café, leite, sumos naturais									

5- Responder a solicitações variadas no âmbito dos serviços gerais necessários nesta área									
6- Efetuar a higienização do espaço físico do café 6.1- Limpar e lavar as bancas de trabalho, mesas, casas de banho									
6.2- Arrumar os utensílios nos locais adequados									
6.3- Utilizar o vestuário e calçado adequados ao trabalho a realizar									
6.4- Manusear os produtos de limpeza com precaução									
6.5- Identificar os sinais convencionais em embalagens, indicadores de cuidados a observar									
6.6- Guardar os produtos desinfetantes e corrosivos em locais adequados									
7- Utilizar corretamente os equipamentos existentes: 7.1- Utilizar o vestuário adequado ao trabalho									
7.2- Manusear os utensílios com as precauções necessárias									

7.3- Tomar as precauções exigidas no contacto com equipamentos: fogão, botijas de gás, máquina de café, microondas, torradeira, toasteira, forno, etc....)									
7.4- Tomar as precauções exigidas na confecção e/ou transporte de alimentos ou líquidos quentes									
7.5- Identificar as regras ou cuidados de segurança em cartazes.									
7.6- Preparar a louça para colocar na máquina e seleccionar o programa de lavagem									
Observações									

Legenda:**I-** Iniciado**PA-** Parcialmente atingido**TA-** Totalmente atingido

ANEXO 6 – Ficha de avaliação do aluno

Ficha de avaliação do aluno (Adaptado de Ferreira, 2008)**Ano letivo: 2012/2013****1. Identificação**

Nome da empresa: Café “X”
Morada: Distrito de Coimbra
Nome do aluno: “João”
Horário do estágio: Quartas e Sextas das 8h30 – 13h30

2. Nível de satisfação da empresa

Opinião sobre o aluno	Bom	Razoável	Mau
Adaptou-se ao ambiente de trabalho			
Realizou as tarefas			
Foi assíduo			
Comportamento			
Comunicação espontânea			
Aceitou mudanças na rotina			
Foi autónomo			
Apresentou-se limpo e arranjado			
Relacionamento com os colegas de trabalho			
Relacionamento com a supervisora			
Relacionamento com os clientes			
Motivação			

Aquisição de competências			
Iniciativa			
Concentração e empenho nas tarefas			
Sentido de responsabilidade			

3. Aspectos que considera necessário melhorar na planificação:

--

4- Quais as maiores dificuldades/obstáculos na inserção de jovens com deficiências:

--

5. Observações:

--

Data: ____/____/____

A mestranda

A supervisora

ANEXO 7 – Ficha de auto avaliação

Ficha de autoavaliação

- 1- O que achas que aprendeste com este estágio?
- 2- Como achas que foi o teu comportamento durante o estágio?
- 3- Qual a tua opinião sobre o estágio que realizaste?
- 4- O que pretendes fazer quando este estágio terminar?

ANEXO 8 – Guião de entrevista à supervisora do estágio

Guião de entrevista à supervisora do estágio

- 1- Considera importante a integração destas pessoas no mercado de trabalho? Porquê?
- 2- É o primeiro aluno estagiário que têm a trabalhar, nestas condições, no vosso café?
- 3- Porque decidiram acolher um projeto como este?
- 4- O aluno corresponde às vossas expetativas?
- 5- Quais são as tarefas/funções executadas pelo aluno? Quem escolheu as tarefas a desempenhar? O aluno teve oportunidade de demonstrar as suas preferências?
- 6- O aluno necessita de algum tipo de ajuda na realização das tarefas propostas? (Se sim, refira quais)
- 7- Considera que haja algum tipo de preconceito/discriminação por parte dos clientes ou funcionários do café?
- 8- Alguma vez assistiu ou lhe foi relatado algum episódio menos agradável acerca do aluno?
- 9- Considera que o aluno está satisfeito com o local de estágio e com as funções que exerce?
- 10- O aluno tem alguém responsável pela supervisão do seu trabalho? Se sim, quem e porque foi escolhida essa pessoa?
- 11- Quantas vezes/tempo por semana é que o aluno vem estagiar? Considera suficiente esta frequência?
- 12- Quais as possibilidades do aluno vir a integrar, futuramente, os vossos quadros de trabalho?
- 13- Recebem algum tipo de apoio para a integração destes alunos? Algum plano de financiamento para o acolhimento destes indivíduos?
- 14- Considera que a comunidade local está/é sensível a este tipo de situações? A aceitação é positiva?
- 15- Considera que o aluno tem potencial para exercer outro tipo de funções autonomamente? (ou com ajuda)
- 16- A integração do aluno no trabalho foi positiva?

17- Como foi a aceitação por parte dos restantes funcionários face a esta situação? (é sempre a presença de um indivíduo com necessidades especiais que requerem outro tipo de tratamento? Verificou algum tipo de preconceito/discriminação?)

18- Observações que queira fazer.

ANEXO 9 – Guião de entrevista ao aluno

Guião de entrevista ao aluno

- 1- Quais as atividades que gostas mais de fazer na escola? E as que gostas menos?
- 2- O que gostas mais de fazer quando não estás na escola?
- 3- O que não gostas de fazer?
- 4- O local do estágio foi escolhido por ti?
- 5- Já tinhas estagiado noutro local? (Se sim, qual? Gostaste de estagiar nesse local? Quais eram as tuas funções?)
- 6- Onde te encontras a estagiar neste momento?
- 7- Quais as funções que desempenhas no local de estágio?
- 8- Concordas com as funções que te foram atribuídas? Foram escolhidas por ti?
- 9- Foste bem recebido no local de estágio?
- 10- Os teus colegas de trabalho ajudam-te?
- 11- A supervisora ajuda-te?
- 12- O que é que a tua mãe pensa sobre este estágio?
- 13- O que aprendeste com o estágio anterior?
- 14- O que gostarias de fazer quando este estágio terminar?
- 15- O que pensas fazer daqui a uns anos?
- 16- Achas que os estágios te poderão ajudar a ter uma profissão no futuro?
- 17- Gostarias de realizar outras tarefas?
- 18- No futuro, gostarias de trabalhar num local semelhante ao de onde te encontras a estagiar?
- 19- Necessitas de ajuda para realizar alguma das tarefas que te foram propostas no local de estágio?

ANEXO 10 – Guião de entrevista à encarregada de educação antes da intervenção

Guião de entrevista à encarregada de educação antes da intervenção

- 1- Considera que o seu educando está satisfeito com a situação atual dele?
- 2- O seu educando costuma relatar episódios que se passam na escola e no local de estágio e com as funções que lhe foram atribuídas?
- 3- Costuma ir à escola?
- 4- Considera importante a escolha de um local de estágio para o seu educando?
- 5- Quem deve, na sua opinião, escolher este local?
- 6- Será importante para o futuro profissional do seu filho?
- 7- Quais as suas expetativas relativamente ao seu educando e a um futuro local de trabalho, após a saída da escola?
- 8- Como classifica a relação do seu educando com o local de estágio, funcionários e supervisora?
- 9- Considera que o local de estágio seja um potencial local para o seu educando trabalhar futuramente?
- 10- Foi devidamente informada do plano elaborado para o seu educando?
- 11- Considera importante que sejam realizados estágios em diferentes áreas?
- 12- Que atividades gostaria que a escola desenvolve-se com o seu educando?

ANEXO 11 – Guião de entrevista à encarregada de educação no final do ano letivo após intervenção

Guião de entrevista à encarregada de educação no final do ano letivo após intervenção

- 1- Considera que este estágio tenha sido importante para o seu filho?
- 2- Considera que o seu filho se sentiu satisfeito com as atividades realizadas e com o local de estágio?
- 3- Considera que a aplicação deste plano o tenha ajudado na preparação para a vida profissional futura? Se sim, de que forma?
- 4- O que gostaria que o seu filho fizesse quando terminasse este estágio?

